Enseignement de la traduction *et traduction dans l'enseignement*

Sous la direction de Jean Delisle
et Hannelore Lee-Jahnke



LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA

ENSEIGNEMENT
DE LA TRADUCTION ET
TRADUCTION DANS
L'ENSEIGNEMENT



This page intentionally left blank

COLLECTION « REGARDS SUR LA TRADUCTION »

dirigée par Jean Delisle

ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION ET TRADUCTION DANS L'ENSEIGNEMENT

Sous la direction de
Jean DELISLE et Hannelore LEE-JAHNKE

Préface de
MAURICE PERGNIER

Les Presses de l'Université d'Ottawa

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre :

Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement

(Pédagogie de la traduction, ISSN 1480-4689)
Textes présentés lors d'un colloque tenu à l'Université Paris XII, du 27 au 30 avril 1997.
Comprend des références bibliographiques.
ISBN 2-7603-0480-9

1. Traduction — Étude et enseignement — Congrès. 2. Traduction — Congrès. 3. Métalangage — Congrès. I. Delisle, Jean II. Lee-Jahnke, Hannelore III. Collection.

P306.5.E48 1998 418'.02'07 C98-900877-0

Les Presses de l'Université d'Ottawa remercient le Conseil des Arts du Canada, le ministère du Patrimoine canadien et l'Université d'Ottawa de l'aide qu'ils apportent à leur programme de publication.

ISBN 2-7603-0480-9

Les Presses de l'Université d'Ottawa
542, King Edward, Ottawa (Ont.)
Canada, K1N 6N5
press@uottawa.ca
http://www.uopress.uottawa.ca

Imprimé et relié au Canada

Traduire est un art difficile. Enseigner à traduire l'est sans doute davantage. Mais difficile ne veut pas dire impossible. L'excellence en traduction, comme en enseignement, requiert une bonne dose d'imagination, de créativité et d'abnégation.



This page intentionally left blank

SOMMAIRE

PRÉFACE

« La traduction occupe, par tradition, une place quantitativement et qualitativement importante dans les études universitaires françaises. La version, particulièrement, joue un rôle de premier plan dans l'évaluation des compétences (diplômes et concours). Mais quelles sont les finalités de cet exercice ? Les buts assignés à la version restent la plupart du temps implicites.

« Par ailleurs, la traduction, jadis bannie de la pédagogie des langues vivantes dans l'enseignement secondaire, y fait un retour en force, ce qui confère une importance nouvelle à l'attention qui devrait lui être portée dans la formation des futurs professeurs de langues. Paradoxalement, cette dimension essentielle dans la formation des étudiants est souvent celle qui repose le moins sur une spécialisation et qui est le moins liée à la recherche.

« L'essor des métiers de la traduction a entraîné celui des écoles spécialisées, au sein desquelles se sont élaborées des méthodes spécifiques d'enseignement. Des ouvrages novateurs sur la pédagogie de la traduction à finalité professionnelle ont vu le jour. La traductologie — à la fois approfondissement de méthodologies d'enseignement de la traduction et approfondissement théorique sur lequel se fondent ces méthodes — s'est constituée, en revendiquant un statut d'autonomie par rapport aux méthodes et aux objectifs de la traduction didactique. Cette coupure est-elle entièrement justifiée ?

« De nombreux diplômés de l'enseignement supérieur seront amenés à traduire, régulièrement ou occasionnellement, dans leur vie professionnelle. Les exercices de version et de thème les y ont-ils préparés ? Doivent-ils les y préparer ? La tradition universitaire, de son côté, peut-elle se désintéresser de la formation des traducteurs ? A-t-elle un regard spécifique à porter sur cette formation ? Issues de la linguistique, de l'enseignement à finalité professionnelle ou d'autres sources, les études théoriques sur la traduction, enfin, ont connu un remarquable essor au cours des dernières décennies. Quelle est leur incidence sur ces deux types d'enseignement ?

« Traduction didactique et traduction professionnelle ne peuvent continuer de s'ignorer. Ce colloque a pour ambition de tenter de jeter un pont entre deux visées pédagogiques ayant, certes, des objectifs différents, mais mettant en œuvre des principes identiques. »

C'est à partir de cette déclaration d'intention qu'une centaine d'enseignants-chercheurs, venus de tous les horizons de la pratique, de la théorisation et de la pédagogie de la traduction, se sont réunis à l'Université Paris XII / Val-de-Marne (Créteil), du 27 au 30 avril 1997. L'entreprise n'était pas sans périls, car la conception de la traduction et de son enseignement mise en œuvre dans les écoles professionnelles s'est — du moins en France — construite à l'écart de la pratique universitaire de la version et du thème, quand ce n'est en opposition avec elle.

Les participants venaient, dans des proportions à peu près égales, d'une part, des écoles et instituts de formation de traducteurs et interprètes des deux bords de l'Atlantique, et, d'autre part, de ce qu'au cours du colloque on dénomma tantôt « traduction universitaire », tantôt « traduction académique », tantôt « traduction didactique », tantôt « traduction pédagogique ». Allait-on assister à la juxtaposition de deux discours parallèles et de deux pratiques irréconciliables ? Ce fut le contraire qui se produisit : il apparut très vite qu'un langage commun non seulement *pouvait*, mais *devait* se dégager de la confrontation de ces deux pratiques, pour permettre des avancées significatives dans la recherche pédagogique concernant chacune d'elles. Ce langage commun — laissant naturellement place aux divergences — ne pouvait se dégager que d'une interrogation serrée des présupposés théoriques et méthodologiques des deux types d'enseignement au regard de leurs finalités respectives. Dans l'exposé introductif, j'ai soulevé en ces termes la question de la traduction dans l'institution universitaire française :

« La formation de traducteurs et d'interprètes dans des instituts spécialisés (tant au sein de l'*alma mater* qu'en dehors d'elle) est chose relativement récente. Aussi la nouveauté a-t-elle nécessairement poussé à l'inventivité. L'enseignement de la traduction, sous les deux modes de la version et du thème, en revanche, est une tradition bien ancrée de l'institution universitaire française. Cette longue tradition trouve elle-même sa source dans les vertus éminentes que l'humanisme a reconnues à l'art de la traduction. »

« La tradition est si bien fondée et si bien institutionnalisée qu'il y a fort longtemps qu'on ne s'interroge plus sur sa raison d'être, encore moins sur les finalités implicites ou explicites de l'exercice universitaire de traduction, et encore moins sur la légitimité de ses modes d'approche pédagogiques. »

Si, pour ce qui concerne le thème, les finalités sont assez facilement repérables (apprentissage du lexique et des structures grammaticales de

la langue étrangère), on ne saurait en dire autant de la version. Il est à peine caricatural de dire que la seule finalité explicite de l'exercice de version est de réussir à l'examen de version du Diplôme d'études universitaires générales (DEUG), puis de licence, avec en filigrane le but ultime et sacré de la réussite à l'épreuve de version du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES) et de l'agrégation...

Toutes les autres finalités de l'exercice ont sombré dans un implicite qu'on se garde de réveiller, bien que les conditions dans lesquelles l'exercice a été institué et figé dans une forme immuable aient radicalement changé. Les vertus reconnues de longue date à la pratique de la traduction dans la formation de l'esprit ne sont pourtant pas minces. Citons en vrac, sans souci d'ordre ou de hiérarchie : exercice d'analyse de la pensée d'un auteur, formation à la précision et à la clarté d'expression, exercice de rédaction dans la langue maternelle, test de culture et de connaissances, voire développement du sens esthétique... Parmi les différents exercices proposés aux étudiants, la version est probablement celui qui demande la mise en œuvre, simultanément, du plus grand nombre de connaissances et d'aptitudes différentes.

Mais peut-on encore croire en ces vertus lorsque l'exercice est effectué dans des conditions où la majorité des étudiants ne comprennent pas ce qu'on attend d'eux, faute d'un substrat culturel et d'une formation intellectuelle suffisants, et où la plus grande partie des efforts sert à combler des lacunes béantes dans la langue étrangère et, surtout, dans la langue maternelle ? La pratique de la version ne risque-t-elle pas de dégénérer en un exercice de logomachie stérile et ne risque-t-elle pas de communiquer à ceux des étudiants — la majorité — qui n'accéderont pas à l'agrégation une idée complètement erronée de la traduction, qui les poursuivra leur vie entière et que, pour certains d'entre eux, ils mettront en application dans leur vie professionnelle, à l'école ou dans l'entreprise ?

L'exercice de version écrite est le plus impitoyable révélateur des lacunes dans la langue maternelle. Non seulement il expose au grand jour des ignorances grammaticales et lexicales grossières, comme le fait d'être incapable de conjuguer correctement les temps verbaux, sans même parler de l'aptitude à les utiliser à bon escient, mais, en outre, il révèle cruellement l'inculture, l'inaptitude à structurer l'expression d'une pensée propre ou à cerner la pensée d'autrui, bref à concevoir le langage comme un outil au service de l'intelligence. L'étudiant, qui peut faire illusion quand, dans une dissertation, il choisit ses formulations à l'intérieur de son domaine propre de compétences ou ânonne laborieusement des phrases toutes faites reprises au professeur ou au manuel, ne peut plus masquer ses incompétences dès lors qu'il s'agit de comprendre et de réexprimer une pensée originale. Aussi l'épreuve de version constitue-t-elle dans les

études de langues vivantes un barrage redoutable et redouté, dernier rempart, peut-être, contre la résignation au laxisme.

Face à la prise de conscience générale de ce caractère sélectif de la version, deux attitudes sont possibles. L'une consiste à donner de moins en moins d'importance aux résultats obtenus par l'étudiant dans cet exercice. Pour la prise en compte des résultats au sein du diplôme (DEUG, par exemple), on diluera la note de version dans un module où la note lamentable pourra être compensée par une performance dans une autre matière moins dirimante ; sur le plan des exigences, on baissera toujours un peu plus la barre et on estimera que l'étudiant est digne de passer au niveau supérieur si sa performance ne fait pas apparaître plus de dix barbarismes ou fautes de langue, et si son verbiage laisse peu ou prou transparaître l'ectoplasme exsangue du texte original. On peut alors se demander quel est le bénéfice de l'exercice.

Une autre attitude, qui partirait du principe qu'on ne supprime pas la fièvre en cassant le thermomètre, consisterait à dresser un honnête état des lieux et à élaborer des stratégies adaptées à la situation, en tirant parti des recherches maintenant nombreuses qui ont été effectuées dans le domaine et des méthodologies qui en sont dérivées.

On se demanderait, par exemple, s'il est raisonnable de faire pratiquer la traduction par des étudiants qui ne maîtrisent pas leur langue maternelle, et à qui l'exercice bilingue fait perdre le peu de repères qu'ils ont dans l'une et l'autre langue. On se demanderait si la maîtrise de la langue maternelle ne devrait pas être un préalable du cours de traduction, plutôt que de charger ce dernier d'une mission impossible. On s'interrogerait pour savoir à partir de quel degré de connaissance de la langue étrangère il est raisonnable de placer des étudiants devant la traduction de textes d'une haute tenue littéraire, sans s'exposer à un décalage grandissant entre les ambitions affichées et les résultats constatés. On élaborerait les moyens d'enseigner la langue étrangère dans la perspective de l'exercice de traduction qui est censé en évaluer le degré de maîtrise. On déconstruirait l'opération traduisante en ses composantes et ses phases et, à partir de cette déconstruction, on mettrait au point des méthodes permettant de développer chez les étudiants les aptitudes et compétences requises. Cela supposerait que l'on traite enfin la traduction comme l'opération complexe et exigeante qu'elle est. L'exercice de version pourrait alors rendre aux études de langues vivantes les services qu'on est en droit d'en attendre.

Au risque de choquer certains des participants à ce colloque qui, en tout état de cause, auront tout le loisir de me contredire, j'avancerai ici que l'enseignement de la traduction n'existe pratiquement pas dans les études universitaires, si l'on entend par « enseignement » un corps de stratégies et de modes d'approche appliqués à l'acquisition d'un savoir-faire.

Mon expérience m'a enseigné que le professeur de version procède souvent comme un maître nageur qui se mettrait à l'eau et traverserait la piscine à larges brasses, en disant à ses élèves : « Faites comme moi. » Les efforts de préparation du professeur portent essentiellement sur la production du meilleur « corrigé », c'est-à-dire que le professeur repasse indéfiniment devant les étudiants l'épreuve de version de l'agrégation, alors que ses efforts devraient être consacrés à aider ses élèves à acquérir les compétences leur permettant de tendre vers le résultat recherché. Les subtilités du rendu, comme celles du texte original, passent par-dessus la tête d'un grand nombre d'étudiants, qui non seulement sont incapables de manier leur langue maternelle avec suffisamment d'aisance pour distinguer entre deux nuances d'expression, mais, en outre, n'ont pas la moindre idée des critères qui différencient une traduction d'une substitution de mots.

D'une part, le seul modèle tant de la manière de faire que du résultat recherché est généralement celui fourni par le professeur. Non seulement on ne montre pas aux étudiants de traductions faites par des spécialistes, mais on les empêche de les consulter, on les leur cache, quand on ne les leur dénigre pas... Les traductions publiées ne sont, certes, pas toujours au-dessus de tout soupçon, mais, du moins, leur fréquentation ferait apparaître aux étudiants la vérité de ce qu'est la traduction, avec ses limites et ses exigences.

D'autre part, on empêche les étudiants, pendant les cours et les examens, de consulter des outils qui leur permettraient d'explorer le texte, comme le dictionnaire (il est vrai qu'on leur apprend rarement à s'en servir), et on les livre à un exercice de devinette qui peut sûrement révéler la perspicacité des uns et l'esprit obtus des autres, mais dont l'efficacité pédagogique reste à démontrer. Ne devrait-on pas confier à d'autres épreuves le soin de mesurer les connaissances dans le lexique et la grammaire de la langue étrangère, pour consacrer le cours de version à ce qui est sa véritable vocation ? Il ne manque pas d'exercices préparatoires ou parallèles à la version qui s'y prêteraient plus adéquatement.

Les bénéfices potentiels de l'exercice de traduction sont, nous l'avons déjà souligné, nombreux et variés. Il a, notamment, souvent été dit que, convenablement pratiquée, la traduction est la meilleure lecture, la meilleure exégèse qui puisse être faite d'un texte ! Encore faut-il que ce texte soit traité comme un texte et non comme une suite de mots. Combien de cours de version où on se lance dans la traduction de la première phrase après une simple lecture préalable du texte, voire, dans certains cas, rares, mais emblématiques, sans lecture du tout ! Le fait de ne pas traduire sans avoir lu et analysé le texte fait partie des « conseils » prodigués aux étudiants ; mais combien de professeurs leur expliquent de façon systématique et raisonnée pourquoi on ne doit pas traduire le

texte sans l'avoir analysé, et comment il convient de s'y prendre pour lire et analyser un texte en vue de sa traduction ?

N'y a-t-il pas, par ailleurs, place dans l'initiation à la version pour des exercices qui ne soient pas purement et simplement de traduction ? Où sont les cours de comparaison de traductions diverses d'un même texte ? Les initiations méthodiques à l'utilisation rationnelle des dictionnaires ? Les réflexions un tant soit peu systématiques sur l'équivalence lexicale ou sur la notion d'exactitude d'une traduction ? Ces préalables indispensables à une pratique raisonnée sont étrangement prohibés. Est-ce parce qu'ils sont incompatibles avec le type de performance exigé des candidats aux différents concours d'accès à la fonction enseignante ?

Ces questions, et beaucoup d'autres, devaient, on le verra, trouver d'excellentes réponses dans les communications présentées. Il faut cependant préciser, en le regrettant, que ceux qui les soulèvent et leur apportent leurs propres réponses dans la pratique pédagogique font encore figure de pionniers ou de francs-tireurs. N'est-il pas paradoxal que la traduction vers la langue maternelle, qui occupe une place centrale dans le système d'enseignement des langues étrangères en France, soit la discipline dont l'enseignement s'appuie le moins sur la recherche et sur la spécialisation, et dont l'exercice est le plus abandonné au hasard et à la subjectivité ? Cela semble encore plus paradoxal quand on pense au rôle considérable joué par la traduction sous toutes ses formes dans un monde où l'échange interlinguistique occupe une place sans précédent dans l'histoire de l'humanité...

Si l'on excepte quelques rares déclarations pessimistes ou volontairement provocatrices, un consensus se dégagea facilement sur le fait que traduction professionnelle et traduction didactique avaient plus d'objectifs à poursuivre en commun que de raisons de se tourner le dos. Il est à noter, d'ailleurs, que nombre d'exercices proposés dans le cadre d'un type d'enseignement, par l'un ou l'autre des intervenants, s'avèrent parfaitement applicables à l'autre ordre, comme le soulignèrent les participants.

Ce ne fut pas l'un des moindres mérites de ce colloque de faire toucher du doigt, parfois au grand étonnement des participants, le fait qu'une même problématique s'appliquait à la traduction de textes utilitaires dans un institut ultra-professionnalisé et à l'enseignement de la traduction de textes littéraires de l'Antiquité grecque dans l'institution scolaire...

Au bout du compte, il apparut que, si un clivage existait, il ne se situait pas entre la pédagogie à finalité professionnelle et la pédagogie à finalité universitaire, mais entre deux attitudes *pédagogiques* : l'une qui repose sur une vision claire de ses objectifs et qui définit ses méthodes en étant pleinement consciente de ces derniers, et l'autre qui procède « à

l'aveugle », dans l'indifférence à l'explicitation de ses implicites, de quelque sorte qu'ils soient. Aussi l'idée s'imposa-t-elle, également, qu'il n'est guère d'innovation en matière de pédagogie de la traduction, dans un ordre ou dans l'autre, qui ne s'appuie sur une recherche, quelles que soient les sources théoriques auxquelles celle-ci s'alimente. Les méthodes pédagogiques se fondent, en effet, sur une conception, plus souvent implicite que raisonnée, de la traduction elle-même.

Un colloque placé sous le signe de l'explicitation des présupposés ne pouvait pas ne pas faire une large place aux concepts utilisés en pédagogie de la traduction. Aussi la question du *métalangage* y occupa-t-elle une large place. Pour la première fois, ce dernier fut examiné de manière systématique et critique, sous l'impulsion de Jean Delisle. Il ne s'agissait pas uniquement d'harmoniser des terminologies, mais d'interroger des concepts, eux-mêmes révélateurs de conceptions peu ou mal définies. Il apparut que non seulement les études sur la traduction avaient tout à gagner à approfondir de manière critique la question de leur métalangage (qu'il leur soit propre ou qu'il soit emprunté à des disciplines voisines), mais en outre que cette question ne se posait pas de manière fondamentalement différente dans les deux ordres d'enseignement.

Les propos entendus au cours de ce colloque me convainquent, pour ma part, plus que jamais, qu'il conviendrait d'ajouter à la liste des termes à clarifier le mot « linguistique ». Il en est, en effet, ici comme ailleurs, fait un usage prêtant à la plus grande confusion. On oublie que, dans la langue courante, l'adjectif « linguistique » correspond aussi bien au substantif « langage » qu'au substantif « langue ». On tend, aussi, à oublier que les fondateurs de *la* linguistique, en substantivant l'adjectif pour en faire le nom d'une science, entendaient celle-ci comme s'appliquant au *langage* dans sa totalité et pas seulement aux *langues* (voir Ferdinand de Saussure). Ils ne pouvaient pas prévoir qu'en adoptant ce terme ils ouvriraient la voie à une telle polysémie d'emplois, par interférence entre les sens courants et les sens techniques.

Quand j'entends dire que la traduction n'a rien à voir avec la linguistique, je suis amené à comprendre qu'elle n'a rien à voir avec le langage. Et j'en viens à me demander si, quand deux langues sont en présence, les humains se mettent à communiquer par télépathie. Lorsque j'entends utiliser comme synonymes les expressions « traduction universitaire » et « traduction linguistique », je crains de formidables ambiguïtés. J'entends bien que les utilisateurs de ce terme utilisent l'adjectif « linguistique » dans le sens de « qui porte sur la langue », mais leurs auditeurs ou lecteurs comprennent souvent « méthode de traduction *préconisée par* la linguistique ». Or, d'une part, la pratique traduisante et pédagogique ainsi désignée péjorativement se caractérise d'abord par une carence en linguistique, c'est-à-dire de prise en considération des connaissances

acquises sur le langage et les langues, et, d'autre part, la linguistique structurale nous enseigne justement que les langues sont intraduisibles les unes dans les autres...

En tant que linguiste, je suis tout disposé à jeter aux orties le nom d'une science qui prête à confusion et à en adopter un autre. Cependant, avant que cette révolution (bien improbable) se soit faite, il faut bien que les traductologues puissent communiquer entre eux et avec les disciplines voisines. Aussi, je suggérerais provisoirement de demander aux rédacteurs de manuels et de traités de toujours marquer ce mot d'un astérisque renvoyant à une définition dans le glossaire. Cela est d'autant plus nécessaire que la vague de succès qu'a connue la linguistique structurale dans les années soixante a amené beaucoup de gens plus ou moins bien intentionnés à revêtir de l'étiquette « linguistique » n'importe quel produit vendu auparavant sous les étiquettes « grammaire », « dictionnaire », « syntaxe », « rhétorique », « philologie », etc., que ces études soient inspirées ou non par une théorie linguistique (au sens contemporain du terme).

La question me paraît d'importance pour cette « interdiscipline » qu'est l'enseignement de la traduction. Si elle ne le clarifie pas dans son métalangage propre, le terme « linguistique » y restera ce qu'il est actuellement : un cache-misère pour les uns, un épouvantail pour les autres, et, en tout cas, un objet de quiproquo et un obstacle conceptuel à l'approfondissement du problème essentiel qui préoccupait déjà saint Jérôme : la dialectique entre les mots et le sens.

De même, il me semble que, lorsque son étude déborde sur le champ propre de la linguistique, la traductologie aurait intérêt à utiliser les termes des linguistes, plutôt que de forger ses propres acceptions de mots avec ses propres définitions. Entre autres bénéfices, elle pourrait, ainsi, mieux attirer l'attention des linguistes, qui, pour la plupart, s'en désintéressent, sur l'importance de la traduction et infléchir les théories linguistiques sur des points cruciaux qui la concernent et où elle a une contribution spécifique à faire valoir.

L'apport d'une rencontre comme celle-ci se mesure tant aux perspectives qu'elle peut ouvrir qu'aux résultats collationnés. De ce point de vue, on a bon espoir que de nombreuses pages de ce choix de communications seront le point de départ de réflexions et d'avancées fécondes dans un domaine encore en pleine constitution comme discipline autonome, mais de plus en plus conscient de ses enjeux et de la spécificité de sa problématique.

MAURICE PERGNIER
Université Paris XII / Val-de-Marne

PRÉSENTATION

De nos jours, rares sont les personnes qui croient encore à l'impossibilité d'enseigner l'art de traduire. On ne se demande plus, comme il y a trente ou quarante ans : « *Peut-on* enseigner la traduction ? », mais : « *Comment* faut-il l'enseigner ? » Seule cette dernière question est désormais pertinente. Elle donne lieu, d'ailleurs, à de nombreuses recherches appliquées et à un nombre croissant de recherches fondamentales.

Les textes réunis ici et présentés au colloque « Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement » fournissent un échantillon assez représentatif de ces réflexions. Ils couvrent, en effet, un vaste éventail de préoccupations didactiques, depuis le rôle de la traduction dans l'enseignement des langues anciennes (Bruno Garnier) jusqu'à l'utilisation du réseau Internet pour former des traducteurs à distance (Marie-Christine Aubin), en passant par des considérations d'ordre épistémologique : « La traduction : discipline ou interdiscipline ? » (Dominique Gabet).

La plupart des participants ont saisi à bras-le-corps, sans rien laisser dans l'ombre, la problématique de la traduction et ont apporté des réponses contrastées, vigoureuses et souvent originales. Le programme de travail qui leur avait été proposé se présentait sur un mode résolument analytique.

1. Pourquoi enseigner la traduction ?

Est-il raisonnable de penser un enseignement de la traduction sans définir ses finalités ? Explicites dans l'enseignement professionnellement orienté, généralement implicites dans l'enseignement universitaire, ces finalités se rejoignent-elles ? Divergent-elles ? Former des traducteurs, qu'est-ce à dire ?

Quels objectifs poursuit l'enseignement de la traduction dans les études universitaires ? Est-il un simple auxiliaire de l'apprentissage de

la langue étrangère ? Vise-t-il à développer des aptitudes spécifiques ? Lesquelles ? Remplit-il le rôle qu'il devrait remplir ? Doit-il être valorisé ? Pourquoi ? L'enseignement de la version doit-il être une spécialité ? Doit-il, au contraire, être le carrefour des études de littérature, de civilisation et de langue ?

2. Quelle traduction enseigner ?

Quelles aptitudes veut-on développer chez les étudiants ? Quels savoir et savoir-faire veut-on leur communiquer ? La question se pose-t-elle de la même façon dans les écoles spécialisées et dans les études de lettres et de langues ? Le choix des textes détermine-t-il le contenu de l'enseignement ? Existe-t-il des divergences sur la conception même de la traduction ? (Faut-il privilégier la langue source ? la langue cible ? le « sens » ?) Les pratiques pédagogiques sont-elles prisonnières de conceptions implicites de la traduction ? Les recherches contemporaines en théorie de la traduction peuvent-elles et doivent-elles éclairer les objectifs pédagogiques ?

3. Comment enseigner la traduction ?

La notion d'innovation a-t-elle un sens en pédagogie de la traduction ? Il ne manque pas de pédagogues et de traducteurs pour penser que l'aptitude à la traduction est un talent qu'on peut favoriser mais non communiquer. Cette opinion est-elle fondée ? Quels sont les préalables d'une initiation efficace à la traduction ?

La traduction peut-elle faire l'objet d'une pédagogie « raisonnée » ? Peut-on décomposer l'opération en ses parties constitutives (par exemple : difficultés linguistiques, exégèse du sens, expression) et leur appliquer des exercices spécifiques ? L'enseignement pratique de la traduction doit-il être lié à une approche théorique ? Quels aspects doivent être valorisés : étude comparée des langues, linguistique générale, théorie de la traduction, connaissances culturelles, etc. ?

4. Évaluation, correction, révision

La manière de corriger la traduction comme la façon de la réviser révèlent la philosophie de la traduction sous-jacente à une démarche pédagogique. Quel est le poids des habitudes de révision dans les services de traduction sur la formation des traducteurs ? La révision doit-elle faire partie

intégrante de l'enseignement ? Dans les études universitaires, les principes de correction restent la plupart du temps implicites. Quel est le poids des habitudes de correction des thèmes et des versions dans les concours (agrégation, CAPES) sur les modes d'approche de la traduction à l'université ? Peut-on innover en pédagogie de la traduction (dans les objectifs comme dans les méthodes) sans se pencher d'abord sur la procédure d'évaluation ?

Les pédagogues réunis à Créteil et venus d'horizons divers ont su se rejoindre et établir un dialogue fructueux. Ils n'ont pas tardé à découvrir qu'ils avaient des choses à se dire, des expériences à partager. Tous ont vite acquis la conviction qu'ils pouvaient s'enrichir mutuellement. Les réflexions de Jean Hennequin et d'Élisabeth Lavault nous en fournissent la preuve. Celles de nombreux autres participants aussi.

Qu'il s'agisse de traduction universitaire ou de traduction professionnelle, la compréhension du texte d'origine est une étape incontournable du processus de traduction. On ne s'étonnera donc pas de trouver ici plusieurs communications consacrées à l'analyse du processus de compréhension préalable à la réexpression des textes dans la langue d'arrivée (Michel Ballard, Florence Herbulot et Maryvonne Simoneau, Marianne Lederer, Françoise Vreck).

Quatre autres communications décrivent l'organisation concrète de divers enseignements donnés dans un programme de didactique des langues ou de traduction professionnelle. Sont abordées les problématiques suivantes : le résumé (Marie-Claire Durand Guiziou), l'évaluation des traductions, domaine où il y a un besoin criant de recherche systématique (Louise Brunette, Beverly J. Adab), et, enfin, l'application d'Internet à la formation de traducteurs (Marie-Christine Aubin). Quel que soit le champ de leur spécialisation, les pédagogues puiseront sûrement dans ces descriptions détaillées des idées utiles qu'ils pourront ensuite transposer dans leur propre enseignement.

Les deux dernières études du recueil livrent le résultat de recherches en cours. La première porte sur l'application de la psycholinguistique à l'enseignement de la traduction. Plus précisément, il s'agit de la description détaillée d'une recherche appliquée (français-allemand) recourant à la méthode d'introspection à haute voix ou *think-aloud protocols* (Hannelore Lee-Jahnke). L'autre traite d'un aspect peu étudié jusqu'ici en pédagogie de la traduction : le métalangage employé dans les cours pratiques (Jean Delisle). Son auteur s'interroge sur les termes et les concepts utilisés dans les manuels de traduction et grâce auxquels il est possible de tenir un discours cohérent sur la traduction dans les salles de classe.

À la lecture du présent ouvrage, on constatera que les préoccupations d'ordre méthodologique sont omniprésentes : une discipline où les questions de méthode occupent une place prépondérante est une discipline

qui s'interroge sur elle-même, sur ses pratiques, sur ses fins. Peut-on dire pour autant que cette discipline soit en crise ? Pas forcément. Elle est en cheminement, en questionnement. Donc, en évolution, ce qui est un signe de vitalité.

On peut voir l'exercice de réflexion collective que fut le colloque de Créteil comme une recherche de quelques « vérités » dans le domaine de l'enseignement de la traduction.

JEAN DELISLE
HANNELORE LEE-JAHNKE

PREMIÈRE PARTIE

REGARD SUR LE PASSÉ



This page intentionally left blank

CHAPITRE PREMIER

LA TRADUCTION DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ANCIENNES : LES MOTS CONTRE LE SENS ?

On connaît l'importance de la traduction dans la formation des langues et des littératures anciennes en France, non seulement dans les études secondaires, mais également dans les premiers cycles universitaires. Dans sa méthodologie traditionnelle, l'exercice de version, texte découpé, sorti de son cadre, à traduire à l'aide d'un dictionnaire bilingue, le plus souvent en temps limité, constitue l'épreuve reine dans la validation des compétences des élèves, du baccalauréat à la licence, de même que dans le recrutement des professeurs du second degré et d'un certain nombre de professeurs qui pratiquent à l'université.

L'étude de l'histoire de la traduction des tragédies grecques en français, de la Renaissance à nos jours, met en évidence la naissance de cet exercice, dans sa suprématie actuelle, au début du XIXe siècle (Garnier 1998). Malgré quelques inflexions récentes, la place de la traduction dans l'enseignement des langues anciennes, depuis lors, a peu évolué : fondé sur l'entrée grammaticale, l'exercice consiste à évaluer l'aptitude de l'élève à reconnaître les structures linguistiques (syntagmatiques et paradigmatiques), à repérer et à assembler des groupes de mots du texte original, conformes aux structures habituelles de la langue cible, et à composer un texte français intelligible, fidèle à l'organisation linguistique ainsi repérée et à l'élégance de la phrase française.

Cette méthode, appliquée strictement, ignore le plus souvent la problématique textuelle en traduction, d'abord à cause du découpage du morceau à traduire, qui n'est que rarement mis en relation avec l'ensemble de l'œuvre. Mais au-delà de la question du découpage du texte et des relations, insuffisamment étudiées, entre ce morceau et l'œuvre à laquelle

il appartient, l'entrée grammaticale détourne l'élève du véritable pouvoir créatif du poète. Nous essaierons d'étudier cette méthode et ses effets réducteurs, en matière d'enseignement de la traduction littéraire, avec le sort réservé à quelques vers de l'*Œdipe roi* de Sophocle, par la traduction scolaire et universitaire dans la période comprise entre le dernier quart du XVIIIe siècle et nos jours. Parmi les différents problèmes liés à la traduction poétique, nous n'en aborderons qu'un ici : la constitution de réseaux lexicaux propres à cette tragédie de Sophocle, et que l'on doit mobiliser pour traduire un extrait, aussi court soit-il.

Un examen attentif des pratiques et des théories conscientes des traducteurs français de tragédies grecques, depuis la fin du XVIIIe siècle, met en évidence la promotion d'une conception exclusivement lexico-grammaticale en matière de traduction. À partir de cette époque, tout au long du XIXe siècle et jusqu'à la première moitié du XXe siècle, la lecture des textes grecs et latins abordés dans les études secondaires est devenue avant tout un exercice grammatical.

Les traductions juxtalinéaires publiées aux éditions Hachette pendant plus de cent ans, entre 1830 et 1940, en sont certainement les témoins les plus éloquents.

Un exemple illustrera tout à la fois la méthode de traduction scolaire préconisée et ses limites sur le plan littéraire.

Nous sommes au début de l'*Œdipe roi* de Sophocle, à l'instant crucial où, pour la première fois, un personnage, le devin Tirésias, révèle à Œdipe qu'il est le meurtrier du roi Laïos. L'oracle d'Apollon a prescrit que l'on punisse ce meurtrier pour apaiser la colère divine qui s'est abattue sur Thèbes. Œdipe a promptement pris l'initiative de poursuivre d'une imprécation de mort ou d'exil ce coupable qu'il se charge de démasquer. Or, par un retournement saisissant, c'est à présent Tirésias qui somme Œdipe de s'appliquer à lui-même l'arrêt qu'il vient de prononcer à l'encontre du meurtrier de Laïos. Lisons ce court extrait :

ΟΙΔΙΠΟΥΣ

Οὕτως ἀναιδῶς ἐξεκίνησας τόδε
Tellement impudemment tu as-fait-ressortir celle-ci

τὸ ῥῆμα, καὶ ποῦ φεύξεσθαι τοῦτο δοκεῖς;
la déclaration, et en-quel-endroit devoir-échapper à-celle-ci te-semble-t-il ?

ΤΕΙΡΕΙΑΣ

Πέφευγα· τἀληθὲς γὰρ ἰσχῦον τρέφω
J'-ai-échappé : la-vérité en-effet qui-est-puissante je-nourris[1]

(Sophocle, *Œdipe roi*, v. 354-356.)

La méthode mise en œuvre dans les éditions juxtalinéaires consiste à procéder à deux traductions. La première, que nous appellerons « explication » plutôt que « traduction », établit une correspondance, réduite aux groupes de mots, entre le grec et le français, tandis que la deuxième met en regard le texte grec et le texte français comme deux entités autonomes.

ΟΙΔΙΠΟΥΣ ἐξεκίνησας	ŒDIPE Tu as fait-sortir
Οὕτως ἀναιδῶς	si impudemment
τόδε τὸ ῥῆμα;	cette parole ?
καὶ ποῦ δοκεῖς	et où crois-tu
φεύξεσθαι;	devoir échapper à cela ?
ΤΕΙΡΕΙΑΣ Πέφευγα·	TIRÉSIAS J'ai échappé ;
τρέφω γὰρ τὸ ἀληθὲς	car je nourris la vérité
ἰσχῦον	puissante.

(Sophocle 1859 : v. 42-43.)

En vérité, la première traduction ou explication est une recomposition de la phrase grecque suivant les usages de la grammaire française. Elle bouleverse l'ordre des mots de l'original pour former des groupes de mots grecs qui correspondent à l'ordre syntaxique de la phrase française. Autrement dit, cette méthode, improprement appelée « mot à mot », commence par détruire le texte original pour composer un nouveau texte.

Cette méthode, qu'on voit pratiquée dans les éditions scolaires à partir du début du XIXe siècle, et encore aujourd'hui dans les classes de second cycle, est en réalité très ancienne. Elle trouve son origine lointaine dans les classes humanistes de la Renaissance, où elle s'appliquait aux traductions du grec en latin. Les philologues l'utilisaient pour expliquer les tournures de la langue grecque, et non pour produire une imitation, c'est-à-dire une traduction capable de se substituer à l'original. Jean Pellisson (1553) en résumait ainsi la démarche :

> Celui qui présente un discours à des enfants ne le construit certes pas, mais, construit par un autre, l'explique, ou le détruit, ou plutôt l'organise pour le rendre intelligible aux enfants. C'est pourquoi on peut dire assez justement ordre, ou destruction, ou recomposition, ou explication[2].

La « lecture » est en réalité *declaratio*, c'est-à-dire mode d'expression, mode de manifestation d'une signification dans une langue donnée. Pour être perçue par l'élève, elle implique l'explication, non pas par la « construction » (« non construit ») du texte original, mais par sa destruction » (*destructio*), qui précède sa recomposition (*resolutio*). L'élève doit détruire l'ordre des mots de l'original pour former au moyen des ensembles syntaxiques du texte source de nouveaux ensembles syntaxiques dans la langue cible. Il cherche la signification en segmentant la structure

grammaticale, en segmentant les éléments mêmes des mots du texte à traduire ; à partir de ce point, il construit un nouvel ordre des mots (*ordo*), conforme à la grammaire et au découpage sémantique de la langue cible, mais aussi explicatif (et non imitatif) du texte original. Il s'agit donc, à l'origine, d'une méthode d'explication et non pas d'une méthode de traduction.

On mesurera les effets de cette méthode appliquée à la traduction en lisant le texte de la traduction définitive, qualifiée de « correcte » par les éditeurs, proposée sous le texte original dans ce même ouvrage :

ŒDIPE – Oses-tu bien pousser à ce point l'impudence ? Crois-tu échapper à ma vengeance ?

TIRÉSIAS – Je ne crains rien : j'ai pour moi la vérité puissante (Sophocle 1859 : v. 42-43).

La traduction définitive méprise non seulement l'ordre des mots de l'original, mais aussi, nous allons le voir, les mots eux-mêmes. Il s'agit en réalité de la traduction, à l'intérieur de la langue française, de l'explication littérale présentée au regard des groupes de mots grecs.

On notera en particulier, dans la traduction française, les altérations suivantes :

- **La disparition du mot par lequel Tirésias désignait l'arrêt prononcé antérieurement par Œdipe (τὸ ῥῆμα, parole, déclaration).**

Dans l'explication littérale (« Tu as fait-sortir si impudemment cette parole »), l'élément le plus important est l'adverbe « impudemment » et non pas le régime du verbe « faire sortir ». L'explication entraîna donc la disparition de ce régime. Pourtant, des éléments matériels et conceptuels montrent la valeur essentielle du groupe τὸ ῥῆμα pour comprendre ce passage.

Sur le plan matériel, la place des mots et l'ordonnancement interne des trimètres iambiques indiquent l'importance de ce complément d'objet direct : amorce du régime du verbe ἐξεκίνησας par le démonstratif τόδε, en fin de vers, et place, au début du vers suivant, de ce régime, τὸ ῥῆμα, suivi d'une coupe forte, contrairement à l'habitude du trimètre, usuellement césuré après le premier tripode.

D'une manière plus fondamentale, le groupe τὸ ῥῆμα fait référence à une phrase qu'Œdipe a prononcée à l'encontre du meurtrier de Laïos un peu plus tôt : « Quel que soit le coupable, avait-il déclaré, j'interdis à tous, dans ce pays où j'ai le trône et le pouvoir, qu'on le reçoive, qu'on lui parle, qu'on l'associe aux prières, qu'on lui accorde la moindre goutte d'eau lustrale. Je veux que tous, au contraire, le jettent hors de leurs

maisons, comme la souillure (μίασμα, v. 241) de nous-mêmes. » Cette déclaration a valeur d'imprécation, elle contraint ceux qui l'ont entendue, comme s'il s'agissait d'un oracle : c'est ainsi que le Coryphée se sent lui-même « visé par imprécation » (ἀραῖον, v. 276), lorsqu'il entend ces paroles d'Œdipe.

Mais par un extraordinaire retournement, auquel nous assistons dans ce fragment de dialogue, cette imprécation (τὸ ῥῆμα) va en effet servir la volonté divine, en s'appliquant à celui qui se prétendait fort sans rien savoir.

En renvoyant Œdipe à son imprécation, Tirésias laisse entendre que celle-ci, à l'insu d'Œdipe, le visait. Tirésias, qui nourrit la vérité (τἀληθὲς τρέφω), applique ainsi l'imprécation à son véritable destinataire, Œdipe. Dans un passage de la fin de la pièce de Sophocle, Œdipe sera d'ailleurs présenté comme un homme « maudit par ses malédictions », ἀραῖος ὡς ἠράσατο (v. 1291).

Les aspects phoniques renforcent le réseau sémantique auquel les mots appartiennent dans ce texte particulier. Ainsi l'écho métrique et vocalique des groupes τὸ ῥῆμα et Πέφευγα, qui répète le rythme ∪ — ∪ en début de vers, fournit un appui musical au retournement par lequel l'imprécation lancée par Œdipe n'atteint pas son destinataire, qui y a déjà échappé.

- **Le non-respect de la répétition du verbe φεύγω, par lequel tour à tour Tirésias et Œdipe nomment l'espoir d'échapper à l'application de cet arrêt.**

Cette répétition exprime pourtant avec ironie l'opposition des deux personnages vis-à-vis de la malédiction divine. C'est sans doute au nom du souci de l'élégance stylistique française que la seconde occurrence de ce verbe est rendue par « je ne crains rien ». C'est aussi, sans doute, faute d'avoir compris que τὸ ῥῆμα renvoyait à la malédiction lancée contre le meurtrier de Laïos. Pourtant, le parfait πέφευγα ne prend du sens que dans ce contexte : Tirésias a déjà échappé à cette imprécation, lancée par Œdipe, puisqu'il connaît le vrai coupable.

- **Le remplacement du démonstratif τοῦτο par le groupe nominal « ma vengeance ».**

Voici une autre habitude bien connue de la traduction scolaire, qui consiste à lever toutes les ellipses du texte à traduire, et en particulier les démonstratifs neutres. Or ce démonstratif renvoie à τὸ ῥῆμα. Œdipe, qui vient de faire référence à la malédiction qu'il a lancée, demande à Tirésias comment il espère *y* échapper. Il a en effet désigné en Tirésias le responsable du meurtre de Laïos, à la réplique précédente : « Sache donc

qu'à mes yeux c'est toi qui as tramé ce crime, c'est toi qui l'as commis » (v. 344-346). Il est donc tout naturel que Tirésias ne puisse pas échapper à l'imprécation qu'Œdipe a lancée contre les meurtriers de son père. Le traducteur, qui n'a pas traduit τὸ ῥῆμα, est obligé d'extraire l'idée de vengeance du contexte. Or ce n'est pas la vengeance qui est en cause ici, mais la poursuite d'une imprécation lancée en réponse à l'oracle d'Apollon.

Le texte nous invite d'ailleurs explicitement à penser que, par la bouche d'Œdipe, c'est Apollon qui a prononcé cette imprécation fatale, pour causer sa perte. Un peu plus loin dans ce même dialogue, Tirésias déclare en effet : « Ton destin (μοῖρα) n'est pas de tomber sous mes coups. Apollon y pourvoira, par qui ces choses doivent s'accomplir » (v. 376). C'est donc contre lui-même, à son insu, qu'Œdipe, au nom d'Apollon l'Oblique, a proféré une imprécation, comme il en prendra conscience un peu plus tard : « Sans le savoir, je crois avoir jeté contre moi de terribles imprécations » (δεινὰς ἀράς, v. 744-745). Le rôle d'Apollon, lui aussi, sera reconnu par Œdipe, qui déclarera finalement : « Apollon, mes amis, c'est Apollon qui m'inflige à cette heure ces atroces disgrâces qui sont mon lot désormais » (v. 1329-1330).

- **Le remplacement de l'image τρέφω τἀληθὲς, « je nourris la vérité », par la périphrase « j'ai pour moi la vérité ».**

Cette altération peut paraître, en comparaison des précédentes, de moindre gravité. L'entrée grammaticale, qui installe la fidélité sur le plan linguistique plutôt que sur le plan textuel, néglige souvent de repérer les résonances et les images des textes poétiques. Elle adapte au lieu de traduire une image qui risquerait de sembler étrange. Et cependant, cette étrangeté est vitale en traduction.

Dans ce cas précis, cette image fait écho à sa précédente apparition. L'oracle d'Apollon, rapporté par Créon, avait en effet prescrit de « chasser la souillure (μίασμα, v. 97), que la cité nourrit et [de] ne plus la nourrir (τρέφειν v. 98) tant qu'elle pourra nuire ». L'opposition entre Apollon et Tirésias se situe donc ici sur le plan du rapport à la vérité : Tirésias la nourrit (τἀληθὲς τρέφω), quand la cité, en la personne de son tyran, ne nourrit qu'une souillure infâme.

À la place de toutes ces expressions, disparues ou altérées, par lesquelles le poète donne vie à l'opposition entre le devin et le tyran, le traducteur propose une sorte de résumé grandeur nature, une interprétation de l'idée qu'il estime pouvoir extraire de l'explication littérale : Œdipe trouve Tirésias bien impudent, il le menace de sa vengeance et Tirésias se sent protégé et fort de la vérité qu'il proclame, voilà l'information à restituer, il ne reste plus qu'à trouver les phrases françaises qui

l'exprimeront de la manière la plus claire et la plus élégante possible. C'est précisément ce que Valéry (1944) nommait la « fidélité restreinte au sens ».

Sensibiliser l'élève, par l'enseignement de la traduction, à l'idée que les mots d'un texte comme celui-là n'ont un sens que par les relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres dans ce texte particulier, il ne s'agit pas seulement d'un enjeu de traduction, mais d'un enjeu de lecture. Lire un texte poétique ne consiste pas d'abord à construire grammaticalement ni à reconnaître des structures préétablies, mais à entendre des mots et voir des images qui ont un sens ensemble. Lire, c'est mettre en relation, d'une façon conflictuelle, puisque chaque mot offre plusieurs possibilités, au regard des données de la langue et de la civilisation. Pour choisir, il faut entrer dans la dynamique de la textualité, dans la démarche créative du poète, qui les a placés là pour nous dire quelque chose, pour qu'ils créent un système de leurs résonances, de leurs connotations, de leurs polysémies.

Le triomphe de l'entrée grammaticale, qui débute dès la fin du XVIIIe siècle, détourne l'attention de l'étudiant de la textualité (ou de la grammaire textuelle, comme on l'appelle quelquefois), pour la focaliser sur les structures habituelles de la langue : d'un phénomène d'écriture singulière, elle fait un phénomène de langue.

On mesurerait l'ampleur de cette réduction historique en se reportant à la fin de la deuxième moitié du XVIe siècle, quand la traduction humaniste, alors en plein essor, était un procédé à la fois grammatical et interprétatif, et que la grammaire ne se distinguait pas elle-même de l'interprétation littéraire. Josse Bade (1523) définissait la grammaire en ces termes : « C'est l'art de parler correctement, d'écrire, d'interpréter et de juger correctement[3]. » Au premier abord, les directives officielles les plus récentes, en matière de traduction dans les langues anciennes, manifestent une inflexion didactique certaine, qui pourrait donner à croire à une remise en question partielle de l'entrée exclusivement grammaticale dans l'enseignement de la traduction. Les programmes actuels affirment désormais avec insistance la globalité de l'opération traduisante, qu'ils opposent à la pratique exclusive du mot à mot.

> Il ne s'agit pas de calquer mécaniquement des mots sur des mots, mais de comprendre la pensée d'un autre exprimée dans une langue différente, de procéder aux comparaisons nécessaires et de chercher l'équivalent le plus exact possible (Ministère de l'Éducation Nationale 1995a : 91).

De même, au lycée, l'analyse grammaticale est désormais relayée au second plan dans la pratique de la traduction, au profit de l'intuition et de l'anticipation par lesquelles les auteurs des programmes définissent l'acte de lecture :

> [Le professeur] insiste sur la nécessité de subordonner l'analyse du détail à l'appréhension du sens général qui l'éclaire, il évite de bloquer par un recours indiscret à l'analyse le processus normal de la lecture, qui est juste intuition de l'organisation de la phrase et anticipation du sens (Ministère de l'Éducation Nationale 1995b : 12).

Ces instructions semblent destinées à opérer une régulation dans les pratiques bien établies des professeurs. Il s'agirait de lutter contre une propension excessive à l'analyse, au détail, au mot à mot, au profit d'une approche plus globale, plus naturelle.

Serait-ce un coup d'arrêt porté à la pratique ancienne de la traduction dans les langues anciennes ? Serions-nous donc en présence d'une inversion de tendance, devant conduire à restituer à la traduction des textes anciens sa lointaine fonction de formation à l'expression, à l'écriture et à la création littéraire ? Il vaut la peine, tout au moins, de s'attarder sur cette inflexion et d'en mesurer précisément la portée. Si l'on s'attache aux considérations par lesquelles les programmes des langues anciennes au collège et au lycée définissent aujourd'hui les enjeux de l'enseignement du grec et du latin, on s'aperçoit que les textes d'auteurs au programme sont employés non comme textes littéraires, mais comme supports d'apprentissage ou d'évaluation des structures langagières enseignées par le professeur. Cette « globalité », ce « sens général », dont on affirme la prééminence sur la transcription mot à mot et sur l'analyse syntagmatique, serait moins à chercher dans la spécificité textuelle des œuvres au programme que dans les fonctions linguistiques par lesquelles la langue enseignée est réputée exprimer la pensée des locuteurs à une époque donnée. C'est ainsi qu'il nous est affirmé, dans les programmes de langues anciennes au collège, que « les exercices structuraux contribuent à faire naître chez l'élève ce sens de la langue qu'il faut progressivement développer. Des variations — par substitution, expansion, transformation — sur une phrase simple (ainsi *servus cenam parat, mihi est liber* ; οἱ κακοὶ βλάπτουσι) permettent de lier opportunément, dans un même exercice, morphologie, syntaxe et vocabulaire » (Ministère de l'Éducation Nationale 1995a : 91). Les exercices structuraux développent des automatismes qui doivent permettre à l'élève de ne plus passer par les formes de sa langue maternelle pour comprendre. Ainsi, l'unité de base de la lecture et de la traduction n'est plus le mot, ni le syntagme repéré par l'analyse, mais la structure langagière et ses variantes. L'étudiant de grec ou de latin doit mémoriser et assimiler des tournures de phrases, constituer et automatiser des schémas structuraux inscrits dans les usages de la langue étrangère, et les faire correspondre à des fonctions langagières qui prendront un sens pour lui, et qu'il pourra, à volonté, reformuler dans sa langue. La méthode a peut-être changé, mais il semble que traduire, au collège, au lycée, voire dans les premiers

cycles universitaires, consiste encore à mettre en œuvre des compétences linguistiques acquises dans les apprentissages structuraux. On ne voit guère mieux la spécificité de la traduction d'une page de poésie par rapport à celle d'un traité de botanique dans ce cadre.

Cette défiance à l'égard de la fidélité littérale, au profit de l'idée, du sens, du mouvement général, est toujours fondée sur le primat des problèmes de langue par rapport aux problèmes de discours, et sur l'imperméabilité des cultures. Elle nie la possibilité de trouver, d'une langue à l'autre, des équivalents linguistiques réduits au mot ou à ses constituants signifiants ; elle dresse entre les langues des barrières qui ne peuvent être surmontées qu'au prix d'un renoncement aux mots et d'un attachement à des unités d'ordre supérieur : le mouvement, la phrase, l'idée.

Les conséquences de ces postulats sont, on l'imagine, catastrophiques pour l'enseignement de la traduction des œuvres littéraires dans leur spécificité. Il faut donc affirmer avec force la nécessité d'une séparation plus marquée entre l'apprentissage des compétences linguistiques, sans doute indispensable, et la mise en œuvre d'un enseignement spécifique de la traduction des textes littéraires, qui comporte des dimensions propres et qui commande des méthodes particulières. Les données de langue et de civilisation, naturellement, sont requises. Comment ferait-on comprendre aux élèves, dans l'*Œdipe roi* de Sophocle, qu'Apollon est appelé tantôt Phœbos, tantôt Loxias, sans une référence culturelle au panthéon grec ? Mais ces données ne suffisent pas. Œdipe est une figure singulière, elle prend vie dans le texte par les images que suggèrent les mots que le poète a choisis pour nous la montrer. Dira-t-on que cette démarche est hors de portée des élèves qui abordent au collège ou au lycée l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Nous répondrons par un paradoxe et par une méthode. Le paradoxe, c'est que la prise en considération de la textualité, s'agissant d'œuvres littéraires, ne requiert pas *a priori* un niveau de compétence linguistique plus élevé que ne l'exige l'usage de la traduction pour évaluer la maîtrise des structures langagières. La méthode, pour les élèves qui n'ont pas encore acquis la maîtrise de cette langue, consiste dans la lecture critique de plusieurs traductions d'un même passage et le retour permanent aux mots du texte, car les problèmes de traduction sont des problèmes de lecture. Ainsi, dans le passage cité plus haut, on pourrait proposer à des élèves du lycée la lecture comparée de quelques traductions existantes.

Traduction de Guillaume Dubois de Rochefort (1809)

ŒDIPE

À quel point d'impudence es-tu parvenu, pour m'oser tenir de pareils discours ?

Et dans quels lieux crois-tu pouvoir braver ma vengeance ?

TIRÉSIAS

Je la brave déjà ; puisque je porte dans mon sein la toute-puissante vérité.

Traduction de Sommer et Bellaguet (1859)

ŒDIPE

Oses-tu bien pousser à ce point l'impudence ? Crois-tu échapper à ma vengeance ?

TIRÉSIAS

Je ne crains rien : j'ai pour moi la vérité puissante.

Traduction de Jean-René Chevailler (1941)

ŒDIPE

Avec quelle impudence est lancé ce brocard !

Crois-tu donc échapper au sort que tu mérites ?

TIRÉSIAS

C'est fait : la vérité puissante en moi s'abrite.

Traduction de Paul Mazon (1958)

ŒDIPE

Quoi ? tu as l'impudence de lâcher pareil mot ! Mais comment crois-tu donc te dérober ensuite ?

TIRÉSIAS

Je demeure hors de tes atteintes : en moi vit la force du vrai.

Traduction de Jean Grosjean (1967)

ŒDIPE

N'as-tu pas honte de me jeter ces paroles ?

Et comment crois-tu que tu pourras y échapper ?

TIRÉSIAS

J'y échappe. Je nourris la vérité puissante.

Traduction de Jacques Lacarrière (1982)

ŒDIPE

Ta langue n'a plus de frein. T'imagines-tu t'en tirer sans dommage ?

TIRÉSIAS

Je n'ai rien à craindre de toi. Je vis avec la vérité.

Traduction de Jean et Mayotte Bollack (1985)

ŒDIPE

Ainsi tu as le front de mettre en action l'anathème ? Et comment crois-tu que tu lui échapperas ?

TIRÉSIAS

Je suis d'avance acquitté ; car la vérité que je nourris en moi a la force pour elle.

L'examen du tableau comparatif de la page 18 révèle tout d'abord l'autorité qu'exerce un traducteur sur ses successeurs durant une période donnée. C'est naturellement le cas de la première traduction de cette sélection, dont la première édition remonte en réalité au XVIIIe siècle : 1788. Au milieu du siècle suivant, la lecture qu'avait faite Rochefort de ce passage est reprise presque mot pour mot par Bellaguet. En témoigne l'introduction du mot « vengeance » pour expliciter le démonstratif τοῦτο. Toutefois, Rochefort est plus précis : il n'omet pas de traduire τὸ ῥῆμα, contrairement à son successeur, et il avait pris la précaution de traduire par un même verbe français, « braver », les deux occurrences du grec φεύγω, ce en quoi il n'a plus été suivi avant la traduction de Grosjean en 1967. Le succès de la traduction de Rochefort est également attesté par le fait qu'elle a été rééditée trente ans après l'édition originale, longévité sans équivalent dans l'histoire de la traduction française de la tragédie grecque.

La méthode employée par Rochefort à la fin du XVIIIe siècle, dans la première traduction complète du théâtre de Sophocle en France, explique

Mots grecs (précédés des nos de vers)	Rochefort 1809	Bellaguet 1859	Chevailler 1941	Mazon 1958	Grosjean 1967	Lacarrière 1982	Bollack 1985
354-355 τόδε τὸ ῥῆμα	de pareils discours	Ø	ce brocard	pareil mot	ces paroles	Ø	l'anathème
355 φεύξεσθαι τοῦτο	braver ma vengeance	échapper à ma vengeance	échapper au sort que tu mérites	te dérober	y échapper	t'en tirer sans dommage	que tu lui échapperas
356 Πέφευγα	Je la brave déjà	Je ne crains rien	C'est fait	Je demeure hors de tes atteintes	J'y échappe	Je n'ai rien à craindre de toi	Je suis d'avance acquitté
356 τρέφω	je porte dans mon sein	j'ai pour moi	en moi s'abrite	en moi vit	Je nourris	Je vis avec	[…] que je nourris en moi
356 τἀληθὲς ἰσχῦον	la toute-puissante vérité	la vérité puissante	la vérité puissante	la force du vrai	la vérité puissante	la vérité	la vérité […] a la force pour elle

son succès : elle repose sur le principe de l'entrée grammaticale, de la fidélité au mouvement des phrases, mais aussi sur la volonté d'effacer l'étrangeté, en gommant les métaphores jugées trop hardies, pour restituer le sens général et la pensée de l'auteur dans un style qui imite le naturel de l'original :

> La traduction veut pénétrer le sens intime et grammatical de l'auteur. [...] Cependant, si j'ose le dire, ce sont quelquefois moins les beautés de l'original que ses défauts qui font le tourment des traducteurs. [...] Tantôt la concision dégénère en obscurité, [...] tantôt la naïveté passe les bornes qu'elle devrait avoir ; ailleurs les métaphores sont trop hardies ou déplacées, et le poète se montre quand on ne devrait voir que le personnage de la pièce. [...] Toutes ces taches de l'original sont autant d'écueils pour le traducteur : car, s'il n'est pas permis de dissimuler ses fautes, il l'est encore moins de les aggraver par une trop fidèle traduction (Dubois de Rochefort dans Sophocle 1809 : 24-27).

On reconnaît dans cette méthode l'opposition entre le mot et le sens, derrière laquelle se profile l'idée que traduire, c'est remonter au sens voulu par l'auteur, sans s'astreindre à l'agencement des mots eux-mêmes, le principe que l'enjeu de la traduction, c'est le discours, et non le mot d'abord, que le sens peut être saisi au niveau du groupe syntaxique et restitué dans des syntagmes qui présentent à la fois une homologie des fonctions grammaticales et une analogie idiomatique dans les références habituelles de la langue du traducteur. C'est l'idée exprimée dans le syntagme φεύξεσθαι τοῦτο que Rochefort, avec « braver ma vengeance », ou Jacques Lacarrière, un siècle après lui, avec « t'en tirer sans dommage », prétendent restituer, sans chercher ce à quoi renvoie le verbe grec φεύγω dans la distribution de la signification dans ce texte dramatique particulier. Se profile donc ici le renoncement du traducteur à segmenter les syntagmes en fonction de l'organisation textuelle manifestée non seulement au niveau de la phrase, mais également au niveau de l'œuvre à laquelle elle appartient.

Il ne peut y avoir d'enseignement de la traduction sans prise de conscience par l'élève et l'étudiant de ce pouvoir particulier du poète qui consiste à donner du sens, et non pas uniquement à emprunter au registre disponible dans le lexique de sa langue. Les mots forment un système dans le texte dont ils sont issus. Ici, les mots φεύγω ou τρέφω prennent un sens en fonction de la situation des protagonistes, de façon à créer une figuration poétique de la réalité mythique bien connue des spectateurs, un raccourci symbolique, un hiéroglyphe, un instrument de la pensée. Il y a dans les paroles de Tirésias la certitude d'être dans le vrai, qui nourrit son être et lui permet d'échapper à l'anathème de l'impie. Par un renversement symétrique dont le dialogue stichomythique est coutumier, l'autre figure monumentale, Œdipe, n'échappera pas à la

malédiction divine, parce qu'il n'est pas nourri de vérité mais d'*hybris*. Il puise son énergie vitale dans le pouvoir usurpé de la cité qu'il nourrit de souillure.

Dans la liste que nous avons proposée, deux traducteurs adoptent une méthode nettement différente. Jean Grosjean, pour la Pléiade, signe en 1967 une traduction remarquablement précise : lui seul, dans notre liste, traduit τρέφω τἀληθὲς ἰσχῦον par « nourrir », sans craindre l'étrangeté. Les deux apparitions du verbe φεύγω sont respectées, avec le verbe « échapper ».

Jean et Mayotte Bollack ne s'en tiennent pas non plus à la tradition. Selon eux, τὸ ῥῆμα, traduit par le mot « anathème », désigne sans ambiguïté l'imprécation lancée par Œdipe, et c'est à elle que Tirésias ne pourrait pas échapper. La traduction, en éclairant le parfait πέφευγα, restitue la figure monumentale et symétrique construite par le poète, et donne son sens à τρέφω. La vérité, que nourrit Tirésias, le protège de l'anathème, qui en réalité menace Œdipe, son initiateur.

Jean Bollack, dans un entretien contemporain de la publication de cette traduction, précisait sa méthode. Loin de se fier à son « intuition » et aux « structures habituelles » de la langue, le traducteur doit adopter, face à un texte littéraire à traduire, l'attitude du refus de la compréhension immédiate et la recherche permanente de l'inattendu, de l'inhabituel, du singulier.

> En général on commence par ne pas comprendre. On se met dans la situation de ne pas comprendre. C'est s'éloigner de toutes les utilisations prédéterminées. Je me force à me représenter toutes les difficultés possibles, c'est-à-dire à repérer ce que l'auteur peut avoir dit d'inattendu. Repérer la différence, c'est supposer que l'auteur a pu dire une chose qui a été assimilée, tenter d'abolir une abolition. [...] L'incompréhension objective, au départ du travail, est doublée d'une volonté méthodique de non-compréhension (Bollack 1986 : 11).

Il y a certainement beaucoup d'audace dans la méthode et dans le résultat du travail de Jean Bollack traducteur. Je retiendrais ici surtout la valeur didactique de son travail pour enseigner la traduction à autrui, et particulièrement le droit qu'il s'accorde d'imaginer que le grec n'est pas seulement la langue du dictionnaire, mais une langue parlée et écrite par des auteurs qui sont des créateurs. Tout le monde le sait, mais, dans l'exercice scolaire de la traduction, tout le monde l'oublie.

Ces questions appellent un autre traitement, dans l'enseignement des langues anciennes, que la seule acquisition de la maîtrise des structures syntagmatiques de la langue ancienne et de la somme des définitions d'un dictionnaire bilingue. Recherches expressives, recherche d'équi-

valences sémantiques, recherches phonologiques et métriques, doivent avoir une place dans l'écriture de la traduction d'un texte littéraire.

Admettons donc, pour conclure, que la traduction joue ou devrait jouer dans l'enseignement des langues anciennes un double rôle : apprentissage et évaluation de compétences linguistiques, sans doute — comment le nier ? —, mais aussi, puisqu'il s'agit de textes littéraires, formation à la spécificité de la littérature dans le champ de la création artistique. L'enseignement d'une traduction totale, qui tient compte de toutes les dimensions d'un texte, pourrait s'appuyer, dans les premières années de l'étude de la langue, sur la comparaison des traductions, sur l'organisation d'une critique de la traduction littéraire et poétique. À l'heure où l'on doit former les élèves à la sémiotique des images et à l'écriture cinématographique, devrait-on omettre de les former à l'écriture littéraire ? La traduction littéraire est assurément un moyen efficace d'y parvenir. Pour traduire un poète, ne faut-il pas être poète soi-même ? Ce deuxième aspect est absent des instructions et programmes officiels des langues anciennes dans l'enseignement secondaire en France. Même le commentaire sur les textes n'y apparaît que tourné vers l'étude de la civilisation et nullement vers les caractères propres à l'écriture des textes.

> Comprendre un texte, dit-on de la classe de seconde, ce n'est pas seulement comprendre les mots ou connaître la langue, c'est connaître aussi les choses dont parle le texte. [...] L'étude des textes ouvre sur celle des civilisations (Ministère de l'Éducation Nationale 1995b : 16-17).

L'étude des textes ne serait-elle jamais autre chose qu'un support, tantôt support pour évaluer les compétences grammaticales et lexicales, tantôt support pour étudier les civilisations, et non une fin en soi ? Faut-il que les jeunes collégiens soient convaincus que seuls les poètes de langue française ont cherché à « donner un sens plus pur aux mots de la tribu », tandis que leurs devanciers grecs ou latins n'avaient, en écrivant, d'autre idée en tête que de laisser des témoignages aux futurs historiens sur leur civilisation, ou des sujets d'exercices pour les classes de grammaire des siècles à venir ?

BRUNO GARNIER
Maître de conférences,
Institut universitaire de formation
des maîtres de Corse, Académie de Corse

Notes

1. Les traits d'union réunissent les mots français qui traduisent un seul mot grec.
2. « *Qui autem orationem pueris declarat non construit, sed ab alio constructam resolvit aut destruit aut ordinat, ut a pueris intelligatur. Quocirca rectius dixeris ordinem aut destructionem aut resolutionem aut declarationem* » (Pellisson 1553).
3. « *Est ars recte loquendi, recte scribendi et recte interpretandi ac censendi* » (Bade 1523).

Références

BADE, Josse (1523), *Rudimenta Ascensiana, cum prima parte Doctrinalis (Alexandri de Villa Dei), diligenter recognita et explanata cumque syntaxi penitus per eundem reposita et dictionoriolo in primam partem addendo, Venundantur Badio, cum gratia et privilegio in quadriennium*, Paris, [Paris, Bibliothèque Nationale, Réserve des imprimés, p. X 414 (1)].

BOLLACK, Jean (1986), « La force et la difficulté de dire », entretien avec Jean Bollack, dans *Théâtre/public*, n[os] 70-71, juillet-octobre, p. 11.

GARNIER, Bruno (1998), *Pour une poétique de la traduction : l'*Hécube *d'Euripide en France de la Renaissance à l'âge classique*, Paris, Éditions l'Harmattan.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995a), *Français langues anciennes, classes des collèges. Horaires, objectifs, programmes, instructions.*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995b), *Français langues anciennes, classes de seconde, première et terminale. Horaires, objectifs, programmes, instructions.*

PELLISSON, Jean (1553), *Contextus universae grammatices Despauterianae primae partis, syntaxeos, artis versificatoriae et figurarum, cum suorum commentariorum epitome, quam fieri potuit brevissime concinnata*, Lyon, Impr. S. Gryphe, [Paris, Bibliothèque Nationale, Réserve des imprimés, X 1808].

SOPHOCLE (1809), *Œdipe roi*, traduction de Guillaume Dubois de Rochefort, Paris, Éditions Séguin Frères.

SOPHOCLE (1859), *Œdipe roi*, traduction de Sommer et Bellaguet, coll. « Les Auteurs grecs expliqués d'après une méthode nouvelle par deux traductions françaises », Paris, Hachette.

SOPHOCLE (1941), *Œdipe roi*, traduction de Jean-René Chevailler, Paris, Hachette.

SOPHOCLE (1958), *Œdipe roi*, traduction de Paul Mazon, Paris, Éditions Les Belles Lettres.

SOPHOCLE (1967), *Œdipe roi*, traduction de Jean Grosjean, Paris, Bibliothèque de la Pléiade.

SOPHOCLE (1982), *Œdipe roi*, traduction de Jacques Lacarrière, Éditions Philippe Lebeaud.

SOPHOCLE (1985), *Œdipe roi*, traduction de Jean et Mayotte Bollack, Paris, Éditions de Minuit.

VALÉRY, Paul (1944), « Variations sur *Les Bucoliques* », dans *Les Bucoliques* de Virgile, traduction de Paul Valéry, Paris, édition originale Frazier Soye, 1953.



This page intentionally left blank

DEUXIÈME PARTIE

LA COMPRÉHENSION DES TEXTES



This page intentionally left blank

CHAPITRE 2

LES « MAUVAISES LECTURES » : ÉTUDE DU PROCESSUS DE COMPRÉHENSION

Certains traductologues, comme Vinay et Darbelnet, estiment que le traducteur part du sens : « Le traducteur, répétons-le, part du sens et effectue toutes ses opérations de transfert à l'intérieur du domaine sémantique » (Vinay et Darbelnet 1958 : 37). Cette prise de position les amène à ne pas parler de la lecture en tant que telle comme phase de l'opération de traduction. Or, il est bien évident que ce serait une erreur de poser leur déclaration comme axiome, car elle révèle une mauvaise perception des problèmes de traduction : si le traducteur partait du sens, il ne commettrait pas de *faux sens* et il n'y aurait pas de divergences d'interprétation.

En fait, il est bon de souligner que le traducteur ne part pas du sens, il part d'un texte constitué de *formes signifiantes* qu'il doit d'abord *lire,* au sens de *percevoir,* et dont il fait une *interprétation* afin de *construire un sens,* qui sera le sens qu'il attribue au texte et qui pourra différer plus ou moins de l'intention de l'auteur et de l'interprétation d'autres lecteurs.

Nous ne traiterons pas ici des divergences d'interprétation, mais de la manière dont la construction du sens peut déraper chez un lecteur-étudiant. En guise de dernier préambule, nous rappellerons les différents éléments constitutifs du sens, puisque ce sont eux qui vont nous aider en partie à structurer notre exposé.

Le sens d'un énoncé repose sur deux types de composantes : le *linguistique* et l'*extralinguistique.* À l'intérieur du linguistique, on peut distinguer entre le ponctuel, qui concerne le signe et le structural, et le discursif, qui concerne la construction des énoncés, mais il faut reconnaître que la distinction n'est pas toujours aisée et qu'elle est même parfois non pertinente, car les deux éléments sont souvent liés. À l'intérieur de l'extralinguistique, il faut distinguer entre ce que l'on pourrait appeler des normes civilisationnelles et des connaissances. Pour qu'il y ait

construction du sens, il importe que tous ces éléments soient réunis et que, de plus, il y ait un lecteur pour les percevoir et les assembler. Ce sont donc ces rapports, la relation du lecteur à ces éléments, que nous examinerons tour à tour au travers des erreurs, c'est-à-dire des « mauvaises lectures » qui empêchent le sens de se constituer.

Nous allons organiser cet examen en quatre parties. La première concernera le fait que la traduction est une lecture fine et tendue. La deuxième, le fait que la traduction est une lecture soumise à des interférences. La troisième portera sur le structural et le discursif. La quatrième, enfin, examinera la mise en œuvre du bagage cognitif et des normes civilisationnelles.

La traduction comme lecture fine et tendue

Un professionnel-théoricien comme Edmond Cary s'est plu à souligner le caractère inconfortable de la lecture du traducteur :

> Vous est-il arrivé de songer à celui qui ne peut jamais se laisser emporter par la lecture, qui n'a jamais le droit de glisser, qui doit sonder chaque mot jusqu'en ses profondeurs sans perdre pour autant le mouvement qui anime le texte et qui vous avait entraîné, heureux lecteur, qui doit fouiller les racines sans ternir le bruissement du feuillage — nous avons nommé le traducteur (Cary 1986 : 32).

La traduction doit être une lecture fine parce que son objet est le sens et que le sens repose sur la perception non seulement du *visible*, mais aussi de l'*invisible* et de l'*anodin*. Ce sont les premiers aspects de la lecture que j'explorerai.

La non-lecture du visible : l'omission

La question de l'omission est vaste. Elle a été brouillée d'entrée de jeu par le postulat de Cicéron, repris ensuite par les tenants de la traduction libre : « Je n'ai pas cru nécessaire de rendre mot pour mot ; c'est le ton et la valeur des expressions dans leur ensemble que j'ai gardés. J'ai cru qu'il me fallait payer le lecteur non pas en comptant pièce par pièce, mais pour ainsi dire en pesant la somme en bloc » (Cicéron 1921 : 111). Une telle prise de position limite de toute évidence les possibilités ou les risques d'une vérification trop vétilleuse. Au XVIIe siècle, Bachet de Méziriac définit la fidélité en ces termes : « Si quelqu'un aspire à la louange que mérite une fidèle traduction, il faut qu'il observe exactement ces trois points ; qu'il n'ajoute rien à ce que dit son auteur, *qu'il n'en retranche rien*, et qu'il n'y rapporte aucun changement qui puisse altérer le sens » (Bachet de Méziriac 1740 : 418 ; c'est nous qui soulignons).

Il est clair que ce partisan d'une traduction contrôlée pose l'omission comme faute. Il en attribue la cause parfois à la légèreté de l'imprimeur, parfois à une lecture relâchée du traducteur et aussi au désir de ce dernier de se débarrasser d'une difficulté.

Il est rare de trouver ce genre de considération intégré dans une réflexion théorique sur la traduction. L'erreur est souvent un sujet tabou chez les traducteurs, nous aurons l'occasion de revenir sur ce point dans la conclusion. Saluons le courage d'un traducteur-formateur de traducteurs comme Claude Bédard, qui ose écrire dans son manuel :

> Stigmatisée dans l'enseignement de la traduction, l'omission est pourtant un moyen de se tirer d'un mauvais pas. On peut y recourir si l'on juge que le détail omis n'est pas essentiel au message (et à plus forte raison s'il est tout à fait accessoire) et si, en risquant une traduction, on s'expose à introduire dans le texte une bourde spectaculaire (Bédard 1986 : 93).

Il ne s'agit pas d'encourager un traitement facile des difficultés de traduction, mais d'admettre avec honnêteté l'existence de certaines limites, qui ne sont d'ailleurs pas toujours dues au traducteur. Néanmoins la question des omissions, comme toute étude d'erreur, a besoin d'être évoquée avec tact et avec le sens de la nuance. Nous en examinerons brièvement plusieurs aspects en commençant par l'exemple suivant :

> *The Ministry of Truth—Minitrue, in Newspeak—was startlingly different from any other object in sight. It was an enormous pyramidal structure of glittering white concrete, soaring up, terrace after terrace, 300 metres into the air. From where Winston stood it was just possible to read, picked out on its* ***white face*** *in elegant lettering, the three slogans of the Party [...]* (Orwell 1961 : 7).

> Le ministère de la Vérité — Miniver, en novlangue — frappait par sa différence avec les objets environnants. C'était une gigantesque construction pyramidale de béton d'un blanc éclatant. Elle étageait ses terrasses jusqu'à trois cents mètres de hauteur. De son poste d'observation, Winston pouvait encore déchiffrer sur la **façade** l'inscription artistique des trois slogans du Parti [...] (Orwell 1972 : 14-15).

Lors d'un commentaire de traduction de ce passage, un étudiant a cru prendre le traducteur en défaut en faisant remarquer que *white* n'avait pas été traduit dans le syntagme *white face*. À quoi nous lui avons fait remarquer que cette prétendue omission pouvait être interprétée de façon positive comme le souci d'éviter une répétition du terme « blanc » déjà mentionné deux lignes plus haut. Mais, diront certains, si l'auteur a répété le terme, pourquoi ne pas le faire dans la traduction ? Comme on le voit, un simple « détail » comme celui-là relance l'éternel débat de la traduction : selon l'original ou selon le discours d'arrivée ? Voici une omission beaucoup plus caractéristique et critiquable :

> *It was curious that he seemed not merely to have lost the power of expressing himself* (Orwell 1961 : 7).
>
> Winston semblait non seulement avoir perdu le pouvoir de s'exprimer mais avoir même oublié ce qu'il avait d'abord eu l'intention de dire (Orwell 1972 : 15).

Il y a oubli de *it was curious*. Ce n'est pas une omission qui affecte gravement le sens, mais elle l'affecte quand même. Proposition : « Chose curieuse, Winston semblait... »

Voici un cas de « mauvaise lecture » qui crée un faux sens, non par ignorance, c'est évident, mais par inattention :

> *Winston had never been inside the Ministry of Love, nor within **half** a kilometre of it* (Orwell 1961 : 7).
>
> Winston n'y était jamais entré et ne s'en était jamais trouvé à moins **d'un kilomètre** (Orwell 1972 : 15).

Cette non-lecture d'un chiffre crée une erreur dans les distances. Proposition : « et ne s'en était jamais trouvé à moins de cinq cents mètres ».

La lecture de l'invisible : l'ellipse

Le traducteur doit aussi savoir lire ce qui est, en apparence, absent, c'est-à-dire les divers phénomènes que l'on réunit sous l'appellation d'ellipse. Par exemple, on peut trouver en anglais l'effacement du verbe *be* dans divers types de subordonnées, auquel cas on rétablit son équivalent « être » en français :

> ***Whatever the root** of the trouble, the memorable consequence was that Peter—in order to avoid a large elm tree—drove into the ditch* (Powell 1979).
>
> **Quelle que fût l'origine** de l'incident, il eut une conséquence mémorable : en voulant éviter un gros orme, Pierre alla dans le fossé.

La traduction d'une base Ø dépend beaucoup de la désignation de cette absence et de son contexte. Il y a des cas d'ellipse qui prêtent plus facilement à erreur chez les étudiants, comme la non-répétition de certains mots de liaison. La base Ø se trouve alors prise dans une discursivité souple qui peut donner lieu à des calques erronés. Un exemple :

> *It is hot summer and I miss the fields and the soft breeze ; and I sometimes think of a brown mountain stream with willows and broom pods hanging over it ; and I think of **the day I went** fishing there with him, and he wore big boots and waded upstream* (O'Brien 1962).

Dans la traduction de cette phrase, un étudiant aura tendance à rétablir assez machinalement le *when* sous-entendu entre *the day* et *I went,* parce que c'est une collocation courante. Par contre, une fois ce travail effectué, il aura souvent tendance à ne pas percevoir qu'il y a une seconde ellipse en anglais dans *and he wore*, ce qui donne des traductions du style :

> *[...] je pense **à ce jour où j'y suis allé** pêcher avec lui, et il portait de grosses bottes et remontait contre le courant (Étudiant de 1re année).

alors qu'il faut répéter l'élément effacé :

> C'est la pleine chaleur de l'été, les champs et la douce brise me manquent ; parfois je songe à un ruisseau de montagne sombre bordé de saules et de genêts en graine, et je pense au jour **où** j'y suis allé pêcher avec lui et **où** il remontait le courant avec ses grandes bottes.

La lecture de l'anodin

La ponctuation

[Dans ce texte, l'héroïne, Dora, se promène dans la National Gallery.]

> *Vaguely, consoled by the presence of something welcoming and responding in the place, her footsteps took her to various shrines at which she had worshipped so often before* (Murdoch 1963 : 190).

Nous avons observé deux traductions de ce passage :

> Sans but précis, consolée par la présence de quelque chose de sensible qui semblait lui souhaiter la bienvenue, elle se laissa mener par ses pas à divers sanctuaires auxquels elle avait si souvent jadis rendu un culte (Bruneteau et Luccioni 1968 : 169-171).

> ***Vaguement réconfortée** par ces présences accueillantes qui trouvaient un écho en elle, ses pas l'amenèrent vers divers enchâssements qu'elle avait adorés si souvent auparavant (Murdoch 1985 : 241).

De façon erronée, l'auteur de la deuxième version, Jérôme Desseine, fait porter l'incidence de *vaguely* sur *consoled* (« vaguement réconfortée ») alors que *vaguely*, adverbe de phrase, se rapporte au syntagme constitué par la principale, *her footsteps took her to various shrines*, comme il apparaît dans la traduction de Bruneteau et Luccioni : « Sans but précis [...] elle se laissa mener par ses pas. »

La comparaison de ces deux traductions fait apparaître l'importance de la lecture de la ponctuation et, à travers elle, de la structure de la phrase complexe. Selon qu'on lit ou non la virgule qui suit *vaguely* et qu'on interprète correctement ou non sa fonction, qui est de marquer

l'incidence de l'adverbe, on produit une interprétation correcte ou incorrecte : le traducteur ne part pas du sens mais des signes ; le sens n'existe pas en tant que tel de façon objective, il est construit par le lecteur.

La majuscule

La lecture de la majuscule peut être liée à la reconnaissance du nom propre (voir Ballard 1993 : 196-199). Les défaillances que nous avons soulignées concernent, bien entendu, des traducteurs débutants ; il s'agit d'erreurs relevées dans des copies de première année d'université, mais elles sont symptomatiques de certaines démarches de lecture et de construction du sens qui ne sont pas encore assurées.

Voici un exemple d'erreur d'interprétation due à la non-lecture de la majuscule, donc à la confusion d'un nom propre avec un nom commun :

> *The stewardess thought he was interesting. She guessed that he was North of England, which he might well have been, and rich, which he was not. She put his age at fifty, which was about right. She guessed he was single, which was half true. Somewhere long ago there had been a divorce ; somewhere there were children, now in their teens, who received their allowance from a rather odd private bank* ***in the City*** (Le Carré 1978 : 11).
>
> *Quelque part, il y a longtemps, il y avait eu un divorce, quelque part étaient des enfants, maintenant dans leur adolescence, qui recevaient leur pension, d'une banque privée, plutôt vieille, **en ville** (Étudiant de 1re année).
>
> L'hôtesse lui trouva l'air intéressant. Elle se dit qu'il devait être du nord de l'Angleterre, ce qui n'était pas impossible, et qu'il était riche de surcroît, ce qui n'était pas le cas. Elle se dit aussi qu'il devait être célibataire, ce qui n'était qu'à moitié vrai. Quelque part, il y a longtemps, il y avait eu un divorce, quelque part, il y avait des enfants, maintenant adolescents, qui recevaient une pension d'une banque privée un peu bizarre située **dans la Cité à Londres** (Notre traduction).

La lecture de la majuscule joue aussi un rôle important dans la reconnaissance de certains appellatifs :

> *At eleven in the morning (just as a heavy shower fell from the smoke-canopy above the roaring streets) the municipal authorities, educational dignitaries, and prominent burgesses of Kingsmill assembled on an open space before the college to unveil a statue of* ***Sir*** *Job Whitelaw. The honoured baronet had been six months dead* (Gissing 1970 : 15).
>
> * « [...] pour dévoiler une statue de **Monsieur** Job Whitelaw » (Étudiant de 2e année).

L'appellatif *Sir* doit être interprété avant d'être traduit. Il convient de le distinguer du simple *sir* sans majuscule qui signifie entre autres « Monsieur ». *Sir* avec une majuscule est un appellatif donné aux *baronets* (baronnets) et aux *knights* (chevaliers), titres semi-nobiliaires attribués par le souverain britannique :

> À onze heures du matin (au moment même où une forte averse s'abattait depuis la voûte enfumée surplombant les rues pleines de bruit), les autorités municipales, les dignitaires de l'éducation et les citoyens importants s'assemblèrent sur l'esplanade du collège universitaire pour dévoiler une statue à l'effigie de **Sir** Job Whitelaw. Le baronnet que l'on honorait ainsi était décédé depuis six mois (Notre traduction).

L'italique

La lecture de l'italique correspond dans certains cas à une indication de l'emphase. Or cette indication devra se manifester par une trace dans le texte français qui n'est pas forcément de l'italique. Ici on insère l'adverbe « bien » :

> *They were two, standing up there on the very edge of the cliff : they had left the levelled path and come down to the break itself and the man was crouched, leaning over as far as he dared.*
>
> *" It* **is** *a clump of samphire, Molly, " he said ; then louder, half turning, " Molly, it* **is** *samphire. I* **said** *it was samphire, didn't I ? " He had a high, rather unmasculine voice, and he emphasized his words* (O'Brien 1962).
>
> Un couple se tenait là-haut tout au bord de la falaise. Il avait quitté le sentier de terre battue pour avancer tout près du vide, et l'homme, accroupi, se penchait autant qu'il avait l'audace de le faire.
>
> « C'est *bien* une touffe de criste-marine, Molly », dit-il, puis, parlant plus fort à demi tourné vers elle, il reprit : « Molly, c'est *bien* de la criste-marine. Je te l'avais *bien* dit que c'était de la criste-marine, n'est-ce-pas ? » (Notre traduction).

La traduction comme lecture exposée aux interférences

Ces interférences sont créées par des ressemblances entre des éléments formels (souvent des signes) à l'intérieur d'une langue ou entre deux langues. L'ensemble de ces ressemblances constitue une composante du paradigme suscitant une ambiguïté. Nous avons introduit cette notion sous l'angle de la prévention dans notre deuxième manuel (voir Ballard 1994 : 23-43).

Les lectures interférentielles à l'intérieur de la langue de départ

Le langage comporte dans sa texture des éléments qui représentent un potentiel d'ambiguïté. Nous examinerons successivement :

- l'homographie, ou l'identité de graphie entre deux mots ;
- la paronymie, ou la ressemblance partielle entre deux mots ;
- les syntagmes déductibles et trompeurs ;
- la polysémie, ou la pluralité des sens d'un même mot.

L'homographie

> *A great many of the tenements had shop-fronts ; but these were* ***fast*** *closed and mouldering away ; only the upper rooms being inhabited* (Dickens 1970 : 36).

> * Un grand nombre de locations avaient des devantures de magasins ; mais celles-ci **furent vite fermées** et remplacées, les chambres du haut seulement étant habitées (Étudiant de 2e année).

1. L'étudiant confond *fast*, « rapide(ment) », et *fast*, « fermement, solidement » ; il ne tient pas compte du contexte qui est celui d'une description. On n'évoque pas le passé de ces maisons (ce que son interprétation postule), mais leur état actuel.

2. L'étudiant ne tient pas compte des collocations habituelles dans lesquelles *fast* se rencontre dans ce sens : *to be fast asleep* : être profondément endormi ; *a door shut fast* : une porte bien close. Traduction proposée :

> Un grand nombre de ces logements avaient des devantures de boutiques ; mais elles étaient délabrées et **hermétiquement** closes ; seuls les étages étaient habités (Dickens 1993 : 62).

La paronymie

Le terme « paronymie » sert à désigner la relation de ressemblance formelle existant entre des signifiants auxquels correspondent des signifiés différents. La dynamique de l'erreur en lecture consiste à céder à l'attraction existant entre les deux termes d'une relation paronymique et à attribuer le sens de l'un à l'autre. Exemple :

> *He watched the force of the rain battering down, clattering* ***tinnily*** *on the corrugated iron of the garage roof [...]* (Boyd 1982 : 62).

> *Il regardait la forte pluie battante s'abattre sur le sol, clapotant en de **minuscules** gouttes sur le fer forgé du garage [...] (Candidat au CAPES externe).

Il est clair que, dans ce cas, l'étudiant a indûment rapproché *tinnily* de *tiny*, qui, lui, signifie effectivement « petit », « minuscule ». Traduction proposée :

> Il évalua la force de l'averse qui s'abattait, tambourinant sur le toit de tôle ondulée du garage **avec un bruit métallique** [...] (Notre traduction).

Les syntagmes déductibles et trompeurs

Les syntagmes déductibles

Le sens d'une unité lexicale complexe est souvent déductible de la somme de ses constituants. Les mécanismes de la formation des mots et la connaissance des affixes de dérivation constituent une aide non négligeable (mais souvent négligée) pour la compréhension. Les règles du système de la langue d'arrivée peuvent engendrer un calque ou une forme de surface différente mais déductible. Par exemple :

> *[They saw] the figure of a boy who was creeping on at a snail's pace, and* ***continually*** *looking behind him* (Hardy 1975 : 29).

> [Ils virent] la silhouette d'un garçon qui progressait avec la lenteur d'un escargot et regardait **continuellement** derrière lui (Notre traduction).

Les syntagmes trompeurs

Il y a des cas où le processus de recherche du sens global à l'aide de celui des éléments constitutifs risque d'induire en erreur parce que, ou bien les éléments sont pris dans des sens rares, ou bien il n'y a aucune déduction à effectuer. Nous en prendrons pour illustration la relation existant entre *seed* et *seedy*. *Seed* signifie « graine ». À partir de là, il semble évident de dériver le sens de *seedy* comme étant « *monté en graine », ainsi que le montre l'exemple suivant :

> *The Quicks' garden was a wilderness. [...] it had not been touched for years. Old apple trees tottered over* ***seedy*** *laurels.*

> *Le jardin des Quick était un lieu sauvage [...] nul ne s'en était occupé depuis des années. De vieux pommiers se ramifiaient au-dessus des lauriers **montés en graine** (Étudiant de 2e année).

> Le jardin des Quick était une véritable jungle : [...] il n'avait pas été entretenu depuis des années. De vieux pommiers penchaient dangereusement au-dessus de lauriers **étiques** (var. : **mal en point**).

La polysémie

Voici un exemple d'erreur liée à la polysémie :

> *As I was standing before my house a shot fell, not far off. One shot. Then again the stillness of the night closed on all sides. After a while, as if they*

> *had been pausing to listen and were now taking it up once more, I heard the cicadas chiming their monotonous little song in the grass.*
>
> *There is something strangely determinate and fatal about a single shot in the night. It is as if someone had cried a message to you in one word, and would not repeat it. I stood for some time wondering what it had meant.* ***Nobody could aim at anything at this hour****, and, to scare away something, a person would fire two shots or more* (Blixen).
>
> *Je restais quelque temps à me demander ce que cela pouvait signifier. **Personne ne pouvait parvenir à quelque chose** à cette heure [...] (Étudiant de licence).
>
> *Personne ne pouvait **avoir en vue** quoi que ce soit à cette heure (Étudiant de licence).
>
> *Personne **n'avait de but précis** à cette heure de la journée (Étudiant de licence).

L'erreur est liée au fait que *to aim* signifie « viser » au sens propre et au sens figuré, et au fait que l'auteur, tout en parlant d'un phénomène physique, le « coup de feu », l'interprète comme un phénomène abstrait, un « message ». Les étudiants n'établissent pas le lien avec le contexte immédiat (la proposition coordonnée *and, to scare away...*) qui leur permettrait de désambiguïser la proposition. Traduction proposée :

> Je restais quelque temps à me demander ce que cela signifiait. Personne ne pouvait **voir** quoi que ce soit à cette heure-là et, pour faire peur, on tirerait deux coups ou plus.

Les interférences entre les deux langues

C'est le phénomène des faux amis. On peut les définir en ces termes : les faux amis sont des signes de deux langues différentes dont les signifiants sont en relation d'homonymie ou de paronymie et dont les signifiés diffèrent plus ou moins ; ces signes peuvent être la source, pour l'utilisateur naïf, distrait ou perturbé, de mises en équivalence erronées. Voici un type d'erreur classique :

> *At Camp Holloway, in the Central Highlands, youngsters play outside the old U.S.* ***barracks*** *and youthful army recruits march in cadence under Viet Nam's red-and-gold flag* (*Time*).
>
> * Les plus jeunes jouent à l'ombre des vieilles **baraques** américaines (Étudiants de 2e année).

Traduction proposée :

> À Camp Holloway, sur les plateaux du centre, les gamins jouent à l'extérieur de la vieille **caserne** américaine et de jeunes recrues marchent au pas cadencé sous le drapeau rouge et or du Viêt Nam.

Exemples de mauvaise lecture des structures et de la discursivité

La construction du sens repose sur la lecture des structures. Certaines configurations prêtent facilement à une lecture erronée. Nous en examinerons quelques-unes.

La mise en facteur

La mise en facteur d'un élément adjectivé en anglais peut être source d'erreur parce qu'elle va à l'encontre des habitudes de lecture d'un francophone :

> [L'auteur de l'extrait ci-dessous décrit un convoi de cirque qui vient d'arriver dans une gare.]
>
> *Then, along the tracks, beside the circus trains, there would be **the sharp cries and oaths** of the circus men [...]* (Wolfe, dans Hardin et Picot 1990 : 92).
>
> *Puis, le long des voies, à côté des trains du cirque, on entendit **les cris aigus** et les jurons des hommes du cirque [...] (Étudiant de licence).

L'erreur vient du fait que l'on a tendance à faire porter l'adjectif sur le premier nom et à traduire le second nom comme s'il était simplement coordonné au premier syntagme. Traduction proposée :

> Puis le long des voies, près des trains, c'étaient **les cris et les jurons stridents** des employés du cirque [...] (Hardin et Picot 1990 : 94).

L'ambiguïté structurale à l'intérieur du prédicat

Voici un exemple de version que nous avons donnée à deux niveaux d'enseignement :

> *Though Charles liked to think of himself as a scientific young man and would probably not have been too surprised **had news reached him out of the future of the aeroplane**, the jet engine, television, radar : what would have astounded him was the changed attitude to time itself* (Fowles 1977 : 15).

Erreurs constatées :

i) chez des étudiants de 2e année de DEUG :

*si on l'avait mis au courant **à propos du futur avion,** du jet, de la télévision...

*si des informations **à propos de l'avenir de l'aviation,** de l'engin à réaction, de la télévision, du radar...

ii) chez des étudiants de CAPES :

*Bien que Charles aimât à se considérer comme un jeune scientifique et qu'il n'aurait probablement été que passablement surpris s'il avait appris **des nouvelles concernant l'avenir de l'avion,** du moteur à réaction, de la télévision et du radar...

Interprétation des erreurs :

La série *of the aeroplane, the jet engine,* etc., a été lue comme un complément du nom *future,* c'est-à-dire que *future* semble référer à « l'avenir de l'avion ».

En réalité, *of the aeroplane, the jet engine,* etc., est un complément du nom *news, out of the future* étant un complément circonstanciel de provenance, d'origine. On peut estimer que ce qui a amené l'auteur à ne pas utiliser la construction habituelle de l'anglais où l'on pose le circonstant en fin de phrase, c'est la brièveté du circonstant. Voici diverses reformulations correctes :

Il n'eût probablement pas été surpris

a) si **de l'avenir** lui étaient parvenues des descriptions de l'aéroplane, du moteur à réaction...

b) d'entendre parler **par anticipation** de l'aéroplane, du moteur à réaction, de la télévision...

Dans ces deux propositions (qui sont les nôtres), nous avons essayé de marquer la désambiguïsation en français, en (*a*) par le déplacement du complément d'origine en tête de la proposition, en (*b*) par l'utilisation à la fois d'un autre lexème et d'une préposition non ambiguë : « par » au lieu de « de ».

Il n'aurait probablement pas été surpris outre mesure s'il avait entendu parler **avant la lettre** de l'avion, du moteur à réaction [...] (Jury de CAPES).

Il n'aurait peut-être pas été trop surpris si quelqu'un **était venu lui parler des futures inventions** de l'aéroplane, des fusées [...] (Fowles 1972 : 22).

L'ambiguïté discursive

Nous illustrerons l'ambiguïté discursive par la non-lecture de l'anaphore :

> *The library door was closed. She knocked once, heard Lynley's voice, and entered.*
>
> *He was sitting at his desk, his head resting in one hand and several folders spread out in front of him. Lady Helen's first thought—with some considerable surprise as he looked up—was that she had no idea he'd begun wearing spectacles to read. He took them off as he got to his feet. Denton stood, looking monumentally apologetic.*
>
> *"Sorry," Denton said. "I tried."*
>
> *"Don't blame him," Lady Helen said. "I bullied my way in." She saw that Denton had moved one step into the room.* ***With another*** *he would be close enough to put his hand on her arm and escort her back down the stairs and out into the street* (George 1991).
>
> *« Ne le réprimandez pas », dit Madame Hélène. « Je me suis faufilée. » Elle vit que Denton avait avancé un pied dans la pièce. **Avec quelqu'un d'autre,** il serait suffisamment près pour mettre sa main sur son bras et la reconduire, descendre les escaliers et sortir dans la rue (Étudiant de 2e année).

Traduction proposée :

> « Inutile de lui faire des reproches, intervint Lady Helen, j'ai forcé le passage. » Elle vit que Denton avait fait un pas en avant. **Un autre pas** et il serait suffisamment proche pour la prendre par le bras et la raccompagner en bas jusque dans la rue.

Le bagage cognitif et la composante culturelle

Dans un article publié dans le *Guide alphabétique : la linguistique*, Georges Mounin rappelle que « [p]our traduire, la connaissance de la langue ne suffit pas, [...] il faut y ajouter celle du pays qui la parle, de ses usages, de ses mœurs, de sa civilisation, de sa culture, et de préférence directement, par des contacts sur place » (Mounin 1976 : 75). Un autre linguiste, Jean Fourquet, souligne à juste titre que, outre les connaissances linguistiques, c'est aussi ce bagage culturel que l'on juge à travers la traduction : « [L]e correcteur de versions "littéraires", est invinciblement amené à porter un jugement sur le degré d'initiation du candidat à la littérature et à la civilisation du pays dont il se prépare à enseigner la langue [...] » (Fourquet 1972 : 64).

Enfin, il est à peine nécessaire de rappeler l'importance que Danica Seleskovitch, Marianne Lederer et Jean Delisle ont accordée aux « compléments cognitifs » dans leurs théories (voir Seleskovitch et Lederer 1984, Lederer 1994, Delisle 1997). Dans la présente section, nous nous limiterons à un aspect du bagage cognitif : la composante culturelle, qui peut être de nature civilisationnelle ou renvoyer aux divers domaines artistiques.

La civilisation

Erreurs d'étudiants :

i) concernant la civilisation britannique :

Voici un exemple où, en raison d'un manque de culture (mais aussi faute de savoir lire une structure), un étudiant de 2e année interprète un nom de lieu comme un nom de personne :

> [Il s'agit d'une personne qui a le mal de mer.]
>
> *I lay on my bunk and watched the sprightly horizon jumping round the porthole, trying to think about eminently terrestrial objects, such as **the Albert Hall*** (Gordon 1953).
>
> *[...] essayant de me concentrer sur des sujets terrestres importants, comme le fit **Albert Hall** (Étudiant de 2e année).

Traduction proposée :

> Allongé sur ma couchette, je regardais l'horizon fantasque danser au hublot, tout en essayant de penser à des choses éminemment terrestres comme le **Royal Albert Hall**.

Voici un autre exemple où le nom propre est traduit comme un nom commun :

> *"Why haven't you returned my calls, Tommy ?" Lady Helen asked the moment they were alone. "I've telephoned here and **the Yard** repeatedly"* (George 1991).
>
> *« Pourquoi ne m'as-tu pas rappelé, Tommy ? » demanda Madame Hélène dès qu'ils furent seuls. « J'ai appelé plusieurs fois ici et à **la cours** » (Étudiant de 2e année).

Traduction proposée :

> — Pourquoi n'as-tu pas répondu à mes coups de fil, Tommy ? demanda Lady Helen dès qu'ils furent seuls. J'ai appelé ici, j'ai appelé **au Yard**, à plusieurs reprises.

ii) concernant la civilisation américaine :

Voici un texte où la méconnaissance de la civilisation américaine risque de bloquer la traduction ou de la faire dévier :

> *Unfit for any work other than the making of red velvet roses, she had a hard time finding employment befitting her degree. The three years she had spent in college,* ***a junior year*** *in France, and being the granddaughter of the eminent Dr. Foster should have culminated in something more elegant than the two uniforms that hung on Miss Graham's basement door* (Morrison 1989 : 187-188).

Certains étudiants ont interprété *junior year* comme étant la 1re année (en fonction du sens habituel de *junior*) alors qu'il faut replacer cette appellation dans le contexte général du système américain, où l'on a la progression : *freshman, sophomore, junior, senior.* Il s'agit donc là de la troisième année des études universitaires, que certains vont passer à l'étranger.

Erreurs ou stratégies de contournement de traducteurs :

i) concernant la civilisation britannique :

> *Large meals were prepared in this room, cauldrons of stew for the insatiate hunger of eight. Stews of all that grew on these rich banks, flavoured with sage, coloured with* ***Oxo****, and laced with a few bones of lamb* (Lee 1962).

De nombreux étudiants se sont interrogés sur le sens d'« Oxo », mais le traducteur semble avoir également eu des problèmes :

> *De copieux repas étaient préparés dans cette pièce, de pleines marmites de ragoût pour huit estomacs insatiables. Ragoûts de tout ce qui poussait sur ces rives fertiles, parfumés de sauge, colorés d'**oxyde de carbone,** et que garnissaient quelques os d'agneau (Lee 1991).

Oxyde de carbone : *carbon monoxide.* Alors qu'il s'agit d'un produit que l'on ajoute dans les préparations pour donner du goût. Cet élément pose d'ailleurs un problème d'équivalence culturelle, car de toute évidence les Français ne savent pas ce qu'est « Oxo » ; l'équivalent pour eux est le « bouillon Kub ».

ii) concernant la civilisation américaine :

Si l'on revient sur l'extrait de Toni Morrison mentionné ci-dessus et qu'on le compare avec la traduction de Sylviane Rué, on constate que celle-ci a adopté une stratégie de contournement qui révèle (est l'indice) d'une perception peu affinée du sens :

> Inapte à tout travail hormis la fabrication de roses en velours rouge, Corinthiens eut beaucoup de mal à trouver un emploi digne de ses

> diplômes. Ses trois années qu'elle avait passées à l'université, **son année préparatoire** en France, le fait d'être la petite-fille de l'éminent docteur Foster, tout cela aurait dû être couronné par quelque chose de plus élégant que les deux uniformes pendus à la porte du sous-sol chez Mademoiselle Graham (Morrison 1985).

Une « année préparatoire » étant ce qui précède les études d'une spécialité, on peut considérer cette traduction comme une mauvaise lecture de l'original, par manque de repères civilisationnels.

L'histoire des lettres et des arts

Parfois la composante culturelle est constituée par une information plus rare qui nécessite des recherches dans divers ouvrages encyclopédiques. En voici un exemple, qui révèle de plus l'interférence du rare et du culturel avec la notion de « norme ».

> [Edward Morgan Forster décrit deux Anglaises qui s'apprêtent à passer leur première matinée à Florence.]
>
> *Miss Lavish—for that was the clever lady's name—turned to the right along the sunny Lung' Arno. How delightfully warm ! But a wind down the side streets that cut like a knife, didn't it ? Ponte alle Grazie—particularly interesting, mentioned by Dante. San Miniato—beautiful as well as interesting ;* ***the crucifix that kissed a murderer****—Miss Honeychurch would remember the story [...]* (Forster 1972).

Le passage en gras a été traduit par les trois quarts des étudiants : *« le crucifix qu'un meurtrier avait embrassé ». Il s'agit là d'une forme de rectification du texte selon la norme, parce que, selon la norme, « on s'attend à ce que quelqu'un embrasse un crucifix et non le contraire ». Une vérification effectuée dans le guide de Florence d'Edoardo Bonechi révèle que dans l'Église de San Miniato il y a une « chapelle du crucifix » érigée par Michelozzo en 1448 et destinée à conserver le crucifix miraculeux de saint Jean Gualberto, qui se trouve maintenant dans l'église de Santa Trinita. Dans le même guide, la rubrique concernant cette église indique que dans une chapelle on trouve :

> [le] grand *Crucifix* de San Giovanni Gualberto parce que, selon la légende, il inclina la tête en guise d'assentiment lorsque Giovanni s'agenouilla là après avoir pardonné au meurtrier de son frère. Le crucifix est couvert par une peinture qui rappelle la légende (Bonechi 1979 : 110).

Il y a donc eu un aménagement de la légende par Forster, mais il est bien évident qu'il convient de traduire ce passage comme suit :

> Miss Lavish — car tel était le nom de notre brillante demoiselle — tourna à droite pour emprunter le Lungarno baigné de soleil. Quelle chaleur

> délicieuse ! Mais avec un vent débouchant des rues latérales qui vous transperçait, n'est-ce pas ? Ponte alle Grazie — particulièrement intéressant, mentionné par Dante. San Miniato — aussi beau qu'intéressant ; **le crucifix qui avait embrassé un meurtrier** — Miss Honeychurch se souvenait sans doute de cette légende (Notre traduction).

Voici un exemple inverse de ce phénomène :

> *The "sixties" had been indisputably prosperous ; an affluence had come to the artisanate and even to the labouring classes that made the possibility of revolution recede, at least in Great Britain, almost out of mind. Needless to say, Charles knew nothing of the* ***beavered*** *German Jew quietly working, as it so happened, that very afternoon in the British Museum library ; and whose work in those sombre walls was to bear such bright red fruit. Had you described that fruit, or the subsequent effects of its later indiscriminate consumption, Charles would almost certainly not have believed you—and even though, in only six months from this March of 1867, the first volume of* Kapital *was to appear in Hamburg* (Fowles 1977 : 16).

Voici la traduction de Guy Durand publiée dans la collection « Folio » :

> Inutile de dire que Charles ignorait tout d'un certain juif allemand **barbu** qui, sans doute dans ce même après-midi, poursuivait tranquillement sa tâche dans une salle de la bibliothèque du British Museum (Fowles 1972 : 23).

La traduction de *beavered* par « barbu » constitue un faux sens. Or comment se fait-il qu'un traducteur chevronné commette une erreur sur ce terme (assez rare il est vrai) ?

Peut-être la paronymie *beavered/bearded* intervient-elle ? Mais on peut penser également (et c'est sans doute ce qui a le plus de poids) que c'est précisément parce qu'il est cultivé, que le traducteur possède un bagage cognitif qui renferme une image de Karl Marx, tel qu'il est représenté sur ses portraits, c'est-à-dire « barbu ». L'image culturelle la plus frappante l'emporte sur la moins connue, à moins que ce ne soit une intervention volontaire du traducteur pour normaliser le texte. Traduction proposée : « d'un certain juif allemand, coiffé d'une toque de castor ».

Conclusion

J'entamerai ma conclusion avec une citation extraite de l'ouvrage de Jeanne Dancette, *Parcours de traduction*, qui cite elle-même Candace Séguinot : « On peut se demander pourquoi règne, chez de nombreux

auteurs et pédagogues de la traduction, une sorte de malaise ou même de tabou sur l'incompréhension. [...] " tous les traducteurs, y compris les meilleurs, sont susceptibles de faire des fautes et même des fautes graves " » (Dancette 1995 : 58).

Edmond Cary, dont nul ne peut mettre en doute qu'il ait eu à cœur les intérêts des professionnels, faisait une déclaration analogue dans *La Traduction dans le monde moderne* : « Nul traducteur n'est à l'abri du faux sens ou du contresens burlesque. Les plus fameux ont eu leurs défaillances » (Cary 1956 : 22). Et après avoir donné un certain nombre d'exemples d'erreurs prêtant à sourire, il faisait le commentaire suivant : « Ces exemples n'ont rien de futile. *Ils nous font pénétrer au cœur même du mystère de la traduction.* C'est parce que le rapport établi par l'élève est un faux rapport d'équivalence que naît le rire. Mieux que de savantes dissertations, *ils nous aident à saisir en quoi réside l'art de la traduction* » (*ibid.* ; c'est nous qui soulignons).

L'observation de l'erreur est tout aussi instructive pour la théorie de la traduction que l'observation des performances réussies, car l'erreur fait ressortir de façon plus nette des opérations essentielles qui n'ont pas été accomplies et dont on ne soupçonnerait pas l'existence par la seule observation du texte même sous sa forme la plus soignée. La prise en considération de l'erreur pour l'établissement d'une théorie de la traduction est tout aussi nécessaire que la prise en compte des dysfonctionnements pour la compréhension des aspects physiques ou mentaux de l'être humain. Elle est en tout cas essentielle à la didactique de la traduction si l'on veut que celle-ci soit axée sur l'apprenant : en faisant apparaître ses besoins, elle permet de mieux définir des objectifs d'apprentissage.

MICHEL BALLARD
Université d'Artois

Références

Études

BACHET DE MÉZIRIAC, Claude Gaspar (1740), « De la traduction » (1695), dans Gilles Ménage, *Menagiana,* Paris, F. Delaulne, t. II, p. 411-460. Une édition critique du discours de Méziriac est parue en 1998 chez Artois Presses Université en coédition avec Les Presses de l'Université d'Ottawa.

BALLARD, Michel (1992), *Le Commentaire de traduction anglaise,* coll. « 128 », Paris, Nathan.

BALLARD, Michel (1993), « Le nom propre en traduction », dans *Babel*, vol. 39, nº 4, 1993, p. 194-213.

BALLARD, Michel (1994), *La Traduction : de l'anglais au français* (c1987), 2e édition revue et corrigée, Paris, Nathan.

BALLARD, Michel (1995), *De Cicéron à Benjamin. Traducteurs, traductions, réflexions* (c1992), 2e édition revue et corrigée, Lille, Presses Universitaires de Lille.

BÉDARD, Claude (1986), *La Traduction technique. Principes et pratique,* Montréal, Linguatech.

BONECHI, Edoardo (1979), *Florence. Le guide complet pour la visite de la ville,* traduction de Micheline Gille, Florence, coll. « Il Turismo », Éditions Bonechi – Edizioni.

CARY, Edmond (1956), *La Traduction dans le monde moderne,* Genève, Georg.

CARY, Edmond (1986), *Comment faut-il traduire ?* (c1958), introduction et bibliographie de Michel Ballard, 2e édition revue et corrigée (1re édition aux PUL, 1985), Lille, Presses Universitaires de Lille.

CICÉRON (1921), *Du meilleur genre d'orateurs* (c –46), texte établi et traduit par Henri Bornecque, Paris, Les Belles Lettres.

DANCETTE, Jeanne (1995), *Parcours de traduction. Étude expérimentale du processus de compréhension,* coll. « Étude de la traduction », Lille, Presses Universitaires de Lille.

DELISLE, Jean (1997), *La Traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français* (c1993), coll. « Pédagogie de la traduction », 2e édition revue et corrigée, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

FOURQUET, Jean (1972), « La traduction vue d'une théorie du langage », dans *Langages,* nº 28, p. 64-69.

HARDIN, Gérard et Cynthia PICOT (1990), *Translate. Initiation à la pratique de la traduction,* Paris, Dunod.

LEDERER, Marianne (1994), *La Traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif,* coll. « F/Références », Paris, Hachette.

MOUNIN, Georges (1976), *Linguistique et Traduction,* Bruxelles, Dessart et Mardaga.

PERGNIER, Maurice (1993), *Les Fondements sociolinguistiques de la traduction* (c1978), coll. « Étude de la traduction », Lille, Presses Universitaires de Lille.

SÉGUINOT, Candace (1989), *The Translation Process,* Toronto, École de traduction, Université York.

SÉGUINOT, Candace (1990), « Interpreting errors in translation », dans *Meta*, vol. 35, n° 1, p. 68-73.

SELESKOVITCH, Danica et Marianne LEDERER (1984), *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier.

VINAY, Jean-Paul et Jean DARBELNET (1958), *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction* (c1958), nouvelle édition revue et corrigée, Montréal/Paris, Beauchemin/ Didier.

Corpus

BOYD, William (1982), *A Good Man in Africa* (c1981), Harmondsworth, Penguin.

BRUNETEAU, Claude et Jean-Mathieu LUCCIONI (1968), *Guide de la version anglaise*, coll. « U_2 », Paris, Armand Colin.

DICKENS, Charles (1970), *Oliver Twist*, Londres, Dent.

DICKENS, Charles (1993), *Oliver Twist*, traduction de Sylvère Monod, Paris, Éditions J'ai lu.

FORSTER, Edward Morgan (1972), *A Room with a View* (c1908), Harmondsworth, Penguin.

FOWLES, John (1972), *Sarah et le Lieutenant français*, traduction de Guy Durand, coll. « Folio », Paris, Gallimard.

FOWLES, John (1977), *The French Lieutenant's Woman* (c1969) Londres, Panther Books.

GEORGE, Elizabeth (1991), *A Suitable Vengeance*, New York, Bantam Books.

GISSING, George (1970), *Born in Exile* (c1892), Worcester et Londres, Gollancz Classics.

GORDON, Richard (1953), *Doctor at Sea*, Londres, M. Joseph.

HARDIN, Gérard et Cynthia PICOT (1990), *Translate. Initiation à la pratique de la traduction*, Paris, Dunod.

HARDY, Thomas (1975), « The Withered Arm », dans J. WAIN (dir.), *Selected Short Stories* (c1966), Londres, Macmillan, p. 26-29.

LE CARRÉ, John (1978), *The Spy Who Came in from the Cold* (c1963), coll. « Bantam Books », New York, Coward-McCann & Geoghegan.

LE CARRÉ, John (1987), *L'Espion qui venait du froid*, traduction de Marcel Duhamel et Henri Robillot (c1964), coll. « Folio », Paris, Gallimard.

LEE, Laurie (1962), *Cider with Rosie* (c1959), Harmondsworth, Penguin.

LEE, Laurie (1991), *Rosie ou le Goût du cidre*, traduction de Patrick Reumaux, Paris, Phébus.

MORRISON, Toni (1985), *La Chanson de Salomon*, trad. par Sylviane Rué, coll. « Le Livre de Poche », Paris.

MORRISON, Toni (1989), *Song of Solomon* (c1977), Londres, Pan Books.

MURDOCH, Iris (1963), *The Bell* (c1958), Harmondsworth, Penguin.

MURDOCH, Iris (1985), *Les Cloches*, traduction de Jérôme Desseine, coll. « Folio », Paris, Gallimard.

O'BRIEN, Edna (1962), *Girl with Green Eyes*, Harmondsworth, Penguin.

ORWELL, George (1961), *Nineteen Eighty-four*, (c1949), Harmondsworth, Penguin.

ORWELL, George (1972), *1984*, traduction d'Amélie Audiberti (c1959), coll. « Folio », Paris, Gallimard.

POWELL, Anthony (1979), *A Question of Upbringing* (c1951), Londres, Fontana Books.

CHAPITRE 3
LES PRÉALABLES DE LA TRADUCTION

La présente démarche est née du désir de freiner le réflexe de l'étudiant qui consiste à se ruer sans réflexion préalable sur le texte source et à en remplacer systématiquement un mot, puis un autre, puis un autre encore, par des mots de la langue cible. Il ne fait aucune vérification quant à l'existence, et encore moins à l'exacte coïncidence, de correspondances entre les deux langues. Faute d'une réflexion sur le fonctionnement des langues et sur la façon dont chacune découpe différemment la réalité extralinguistique, il se satisfait de cet échange terme à terme qu'il trouve sécurisant et ne se doute pas que ce comportement empirique revient à se jeter à l'eau sans avoir repéré les lieux, sans avoir appris à nager. Quelques-uns par chance s'en sortent, mais la plupart barbotent sans succès.

Pour lutter contre ce réflexe, les enseignants recourent tous aux mêmes consignes. On commence par recommander une lecture attentive du texte, puis plusieurs lectures du texte. On suggère une saisie plus fine qui prenne en considération des éléments autres que la stricte graphie, toujours dans le but de faire glaner le maximum d'informations sur le texte. Et toujours, qu'on fasse mettre en œuvre la compréhension globale (Gouadec 1974), l'appréhension visuelle (Demanuelli et Demanuelli 1991) ou la vision globale (Vreck 1992), on aboutit au même constat : en dépit de nos mises en garde, bon nombre d'étudiants continuent à pratiquer ce transfert linguistique linéaire, passant d'un mot à un autre, d'un îlot de sens à un autre, sans s'intéresser aux liens visibles et invisibles que tissent les mots entre eux et que tissent les mots avec la réalité extralinguistique. Leur utilisation du dictionnaire est sur ce plan révélatrice. Dans son *Parcours de traduction*, Jeanne Dancette (1995) déplore qu'à la moindre difficulté lexicale l'étudiant se précipite sur le dictionnaire au lieu d'exploiter le contexte. J'irai plus loin en regrettant que cette consultation du dictionnaire, loin d'être une « stratégie », soit assez

souvent un acte manqué parce qu'il n'est pas étayé sur une bonne lecture du texte. À la première ligne du texte de support donné un peu plus loin figure le nom *strike*. Si on regarde la liste des termes que les étudiants ont cherchés dans le dictionnaire pour traduire le passage, on trouve ce mot *strike* flanqué un certain nombre de fois de la traduction « frapper », ce qui signifie que ceux qui ont fourni cette réponse n'ont pas pris la peine, avant de consulter leur dictionnaire, de relever l'article devant le syntagme nominal *a dock strike*, qui leur aurait permis de dégager la nature grammaticale de *strike*, et *a fortiori* qu'ils n'ont pas vu non plus le rôle joué par *dock* dans la détermination du sens de ce mot. La recherche dans le dictionnaire est donc faite par certains sans préoccupation aucune du contexte, qu'il soit grammatical ou lexical, comme si chaque mot avait un sens et une nature grammaticale uniques et inaltérables.

Une réflexion préalable sur la langue et l'exercice de traduction s'impose donc, réflexion qui n'est pas obligatoirement théorique, mais qui vise à faire prendre conscience tout d'abord qu'il est rare qu'un mot, quelle que soit la langue, ait un sens unique aux contours bien définis. En fait, plus un terme est fréquent, plus il a de chances d'avoir des sens multiples. Ensuite, il importe de montrer le rôle de l'environnement du mot dans la constitution du sens, de souligner les nuances, les interpénétrations et les chevauchements, bref, de persuader le traducteur en herbe, d'une part, qu'un mot ne s'analyse jamais seul et, d'autre part, que la grammaire n'est pas une science abstraite destinée à empoisonner ses plus belles années, mais une quantité limitée et répertoriée d'outils porteurs et faiseurs de sens. La méthode, résolument dirigiste, concrète et orientée, va l'amener à pénétrer le texte en jouant avec les mots pour qu'il en acquière une meilleure connaissance et puisse s'en affranchir plus aisément. Cette acclimatation sera facilitée par l'utilisation de la langue source, dans notre cas l'anglais, comme métalangue et d'un dictionnaire monolingue anglais comme outil de base (*Collins Cobuild* 1987), voire d'un dictionnaire encyclopédique (*Longman* 1992). On réduit ainsi le plus possible à ce stade les contraintes liées au transfert linguistique.

Qu'est-ce que je propose ? Des exercices répartis en trois étapes dont les limites ne sont pas étanches et se chevauchent. Ces exercices portent sur des textes d'anglais contemporain de sources extrêmement diverses, extraits de fictions ou articles de journaux, dont j'essaie de diversifier au maximum les thèmes, les registres et les variétés de langue en évitant toute hypertechnicité. Le texte de support présenté ici est un court passage de *An Experiment in Love*, roman de Hilary Mantel.

> *In July there was a dock strike, and temporary shortages of fresh food. The Minister of Agriculture appeared on the news and said, " What housewives should do this week is shop around, buy those things which are cheaper. "*

When my mother heard this, she took off her slipper and threw it at the television set. It sailed over the top and landed at the back among the tangled flexes and cables. " What does he think folk generally do ? " she asked. " Go down to the market and say, ' What's dear today, give me five pounds, will you, and a slice of your best caviare on top ? Oh, no, that's not dear enough ! Please keep the change.' "

My father creaked out of his chair and went to pick her slipper up. He handed it back : " Prince Charming, " he said, identifying himself.

My mother snorted, and forced her veiny foot back into the felt (Mantel 1995).

Première étape

Des exercices de compréhension qui font « voir » le texte

Lorsqu'on pense « exercice de compréhension », on songe, à tort ou à raison, au lexique d'abord, et les exercices proposés permettent, certes, d'attirer l'attention sur les mots difficiles ou délicats et d'aller au-devant de confusions ou d'erreurs possibles, de cécités partielles ou d'oublis, mais au-delà de cet enrichissement lexical, leur finalité est celle de miroirs grossissants : ils doivent susciter une prise de conscience du détail, encourager le regard et l'esprit à tenir compte de la ponctuation et — surtout quand la langue source est l'anglais — des petits mots (particules, prépositions, affixes) qui passent volontiers inaperçus. Bien comprendre un texte, c'est savoir ne rien négliger de ce texte. La première étape comporte trois exercices qui sont naturellement fonction du texte choisi. Le nombre comme le type d'exercices varient selon les textes, d'où la nécessité d'utiliser des textes très divers de façon à élargir au maximum l'éventail d'exercices. Une batterie d'exercices concernant un seul texte n'a pas de prétention à l'exhaustivité.

1. *Right or wrong ? Justify each answer with two elements from the text.*

    i) Workers in the harbour refused to load and unload ships.

    ii) The Minister of Agriculture spoke on a radio programme.

    iii) The mother thinks people usually go to the market and buy luxury goods.

    iv) The end of the text is an allusion to Snow White.

Les phrases sur lesquelles portent les questions du premier exercice sont rédigées dans une langue aussi simple que possible pour permettre à

l'étudiant de cerner le sens de mots qu'il peut ne pas connaître ou tout simplement ne pas voir, de repérer une allusion culturelle ou une figure de style qui risqueraient de lui échapper.

L'affirmation *1.i)* éclaire le sémantisme de *a dock strike*. La demande de deux réponses reflète moins un désir effréné d'exhaustivité qu'une volonté de faire découvrir les inférences d'un texte et de lutter contre une littéralité à tous crins. Au-delà d'une réponse évidente, on en fait déceler une autre, moins explicite.

L'énoncé *1.ii)* attire l'attention sur *appeared*, non pas parce que le terme est difficile à comprendre, mais parce qu'une traduction littérale de celui-ci est difficilement acceptable. Il convient donc de préparer l'étudiant à jouer avec le mot et, au-delà de ce mot, avec le sens et la situation qu'il génère, pour pouvoir d'autant mieux les restituer au cours de la deuxième phase, la phase de traduction proprement dite, dans la langue cible.

La phrase *1.iii)* aide à découvrir l'ironie du texte. Humour et ironie sont difficiles à percevoir en langue étrangère. De plus, l'étudiant en situation de traduction semble perdre une partie de son objectivité, de son bon sens. En affirmant ici une absurdité, on éveille la vigilance de l'étudiant et on espère éveiller son esprit critique.

En outre, en « stratégie d'examens », c'est-à-dire lors de travaux en temps limité, je suggère à l'étudiant de lire le questionnaire avant de découvrir le texte de référence. La pratique, qui vise à canaliser l'attention du candidat, peut paraître contestable puisqu'elle conduit à appliquer au texte une grille de lecture bien précise et qu'elle nie en partie la liberté du lecteur, mais, je le précise, elle est liée aux conditions spécifiques de l'examen : stress et temps limité.

L'affirmation *1.iv)* utilise comme la précédente le ressort de la provocation. En proposant une allusion culturelle bien connue et visiblement incongrue ici, on suscite la réflexion et on permet par rebond la reconnaissance d'une intertextualité qui aurait peut-être échappé à l'étudiant pris par l'histoire au premier degré. Sa lecture et son plaisir s'en trouvent enrichis.

2. *Say for each element underlined in the following list of verb phrases if it is a preposition or an adverb.*

   i) appeared <u>on</u> the news ; ii) shop <u>around</u> ; iii) took <u>off</u> her slipper ; iv) threw it <u>at</u> the television ; v) sailed <u>over</u> the top ; vi) landed <u>at</u> the back ; vii) go <u>down to</u> ; viii) creaked <u>out of</u> ; ix) to pick her slipper <u>up</u> ; x) handed it <u>back</u> ; xi) forced her veiny foot <u>back into</u>.

Cet exercice de différenciation des particules et des prépositions, contrairement aux apparences, n'est pas un pur exercice de grammaire. Au-delà

des étiquettes, il vise à faire découvrir à l'apprenti traducteur les comportements sémantiques différents des verbes à particule et des verbes prépositionnels. Il n'est pas rare, en effet, qu'il soit impossible de deviner le sens d'un verbe à particule en mettant bout à bout le sens du verbe et le sens de la particule ; à première vue, *give up* est loin d'être la somme du sémantisme de *give* et de celui de *up*. La particule influe plus que la préposition sur le sens du verbe, et attirer l'attention sur les parti-cules et leur lien avec le verbe qui les précède, c'est aider à découvrir ou à subodorer un sens, c'est aussi souligner des mécanismes en profondeur différents de ceux de la surface. Trop de jeunes traducteurs traduisent *look up* en ignorant le *up*. Ces particules sont très fréquentes et leur mise en relief sera à long terme plus profitable que l'acquisition de tel vocable plus rare. Au-delà d'une meilleure connaissance du texte source, l'intérêt porté au sens et au fonctionnement des verbes à particule et à préposition éclaire — sans pour autant le résoudre — le choix au cours de la deuxième phase entre la traduction littérale, une reformulation par chassé-croisé ou un autre procédé. Dans mon texte de support, *creaked out of his chair,* au troisième paragraphe, relève des verbes de bruit, évocateurs d'un mouvement, qui donnent souvent lieu à un chassé-croisé (Vreck 1992). Le traducteur qui, en explorant les liens entre les divers éléments du groupe verbal, aura reconnu ce type de verbe recourra plus systématiquement au chassé-croisé en exprimant le sémantisme de *out of* (on notera au passage l'incidence de la particule *out* sur le sens de *chair*) dans le verbe de la langue cible et celui de *creaked* dans le complément de manière, quitte ensuite à opter pour une autre solution si le résultat sur le plan du français n'est pas très heureux.

À cet exercice sur les prépositions, on peut dans un autre texte substituer un exercice sur les déterminants, la dérivation Ø ou les affixes, qui développera le même souci du détail et qui, une fois encore, ne visera pas la simple compréhension. Récemment, des étudiants de première année avaient à traduire dans un texte donné en examen sans exercices préalables la phrase : *She lifted her veil and unbuttoned her high fur collar*. Bizarrement, le mot *veil* a dérouté tout le monde et seule une bonne moitié des étudiants, ceux qui ont pris conscience du deuxième *her* après *unbuttoned*, a échappé à l'erreur de structure qui faisait de *lifted* l'unique verbe de la phrase, de *unbuttoned* un participe passé adjectivé et qui aboutissait donc à une traduction du type : « Elle souleva son grand col de fourrure déboutonné et... » L'exercice suivant relève du même souci du détail.

3. i) Compare the punctuation in :

> *" In July there was a dock strike, and temporary shortages of fresh food ", " My father creaked out of his chair and went to*

pick her slipper up" and " My mother snorted, and forced her veiny foot back into the felt ".

And explain the differences.

ii) Comment on the use of inverted commas in :

" What does he think folk generally do ? " she asked. " Go down to market and say, ' What's dear today, give me five pounds, will you, and a slice of your best caviare on top ? Oh, no, that's not dear enough ! Please keep the change.' "

Ces deux questions sur la ponctuation se proposent de souligner le rôle de la ponctuation dans la détermination du sens et de montrer qu'elle n'offre pas seulement un confort de lecture, mais que le fait de ne pas la prendre en considération risque de modifier sensiblement le degré de compréhension du texte. L'étudiant qui remarque la virgule après *strike* de l'extrait de Hilary Mantel et tente d'en justifier la présence constate qu'elle scande l'affleurement progressif de la pensée du narrateur qui se remémore d'abord globalement la grève des dockers, puis ses conséquences. Les deux sujets réels de *there was* ne sont pas placés strictement sur le même plan, ce qui explique d'ailleurs le singulier *was* du verbe. Le français utilise beaucoup moins que l'anglais la virgule avant la conjonction de coordination « et », aussi est-il important que le francophone voie cette virgule et en comprenne la fonction. La comparaison entre les trois phrases citées, avec ou sans virgule, est à ce titre révélatrice. Par ailleurs, s'il ne peut pas dans sa traduction utiliser la virgule aux mêmes fins, il importe qu'il en ait bien senti le rôle pour lui trouver un équivalent, sans doute par transposition. Dans l'autre exemple, *My mother snorted, and forced her veiny foot,* le décalage entre les deux actions introduit par la virgule peut s'exprimer soit par une conjonction de coordination qui exprime la succession comme « puis », précédée d'une virgule à l'identique, soit par une locution prépositive de sens similaire, « avant de ». Le recours au connecteur « puis » est aussi possible : « il y eut une grève des dockers, puis des pénuries temporaires de denrées fraîches ». Mais si l'on trouve que l'invariabilité en nombre de « il y eut » estompe un peu le clivage ressenti entre les deux membres de phrase de la phrase source, on envisagera une restructuration plus nette : « il y eut... et on manqua sporadiquement de denrées fraîches ». Cette transformation d'indices syntaxiques en relations sémantiques n'est possible que si la saisie du texte source est suffisamment fine.

Le commentaire sur les guillemets vise surtout, en contrastant les deux types de citation, à faire entendre les deux voix et donc l'ironie de la mère déjà mentionnée à propos de la question *1.iii*). L'exercice n'est nullement redondant, car le recoupement de réponses identiques obtenues par des biais différents stimule l'étudiant et l'encourage à multiplier les

approches, à se donner les moyens de vérifier ses hypothèses et l'éveille à une forme de pluridisciplinarité.

Deuxième étape

La substitution ponctuelle comme gymnastique intellectuelle

> 4. *Find synonyms in the text for :*
>
> *i) compare prices ; ii) mixed together ; iii) cable ; iv) people ; v) loose money ; vi) make an inarticulate animal noise as a form of anger ; vii) thick cloth commonly used for making hats.*

Cette quatrième question offre un jeu de synonymie en version plutôt passive puisque ce qui est fourni consiste dans l'explication d'un terme jugé plus difficile. Il vise certes à la compréhension, mais en suggérant des doublets ou variantes possibles, il brise le moule « un sens = un mot » et prépare le terrain à des exercices de substitution identiques dans la langue cible. Car si la synonymie est possible dans une langue, pourquoi ne le serait-elle pas dans une autre ? Et l'aptitude à jongler avec les mots acquise dans une langue, pourquoi la perdrait-on en passant dans une autre ? Le deuxième avantage de ces jeux de paradigmes, outre l'habileté verbale et la réflexion sur le sens qu'ils favorisent, est d'éveiller par ailleurs l'attention à une répartition différente des sèmes d'un synonyme à l'autre et donc d'anticiper sur des différences de concentration possibles dans la langue cible : *loose money*, *change*, liquidités, monnaie, petite monnaie, menue monnaie... Dernière fonction de ces exercices : l'entraînement à la rigueur. Si le terme fourni est un terme comptable donné au singulier, le singulier est exigé pour le synonyme, s'il correspond lui aussi à une vision discontinue. Si le verbe ou groupe verbal est conjugué au passé, ou donné à l'infinif, la réponse sera de même type. L'étudiant prend ainsi l'habitude d'examiner précisément ce qui lui est proposé et, en futur traducteur soucieux de fidélité, il se plie à ce qui devient une série de consignes implicites.

> 5. *Rewrite the following sentences replacing " cheap " by " dear " and " dear " by " cheap ", and making all necessary arrangements so that the meaning is preserved.*
>
> *i) buy those things which are cheaper ;*
>
> *ii) that's not dear enough.*

La cinquième question pousse le jeu de la synonymie un peu plus loin. En effet, si elle permet, d'une part, d'éluder une erreur possible sur la polysémie de *dear*, elle adjoint, d'autre part, à l'exercice de substitution

la nécessité d'une restructuration annonciatrice de modulations syntaxiques en traduction. La restructuration est double et d'autant plus délicate que la permutation porte sur des termes antithétiques utilisés au comparatif (suffixe et adverbe de degré). Il s'agit bien ici de la démarche interprétative du texte dont parle Jean Delisle, à savoir « une analyse et une restitution de rapports sémantiques, un acte d'intelligence qui ne se ramène pas à une simple confrontation de systèmes linguistiques, [mais] exige une grande faculté de compréhension alliée à la capacité de manier le langage » (Delisle 1980 : 16).

Troisième étape

Des exercices de réécriture, de production guidée de sens

> 6. *Explain the difference between " Housewives should shop around, they should buy the cheaper things " and what the Minister actually said.*

La finalité première de cette question-ci est de faire découvrir, au-delà de la rhétorique du discours et de la structure emphatico-elliptique, le sens de base du texte. Elle répond, bien sûr, au désir de déjouer des risques possibles d'erreurs (ici le risque de prendre *buy* pour un impératif et d'interpréter comme une injonction du ministre ce qui est ici un conseil avisé : *Housewives should buy*), mais elle est surtout une invitation à découvrir les différentes strates d'un texte, les différentes étapes de la composition du dire et leur pourquoi, et à explorer le sens de l'énoncé indépendamment de sa forme syntaxique. De surcroît, on peut espérer que l'étudiant qui aura appris à se détacher des mots qu'il a sous les yeux et à se préoccuper des signifiés sous-jacents aura le réflexe, dès que la traduction littérale d'une structure de surface ne lui offrira pas une solution satisfaisante, de se tourner vers cet au-delà du texte pour en faire son point de départ. Comme les langues diffèrent plus dans leurs structures de surface que dans leurs structures profondes (Nida et Taber 1971), le transfert linguistique n'en sera que plus facile. La question 7 en apporte une démonstration évidente.

> 7. *Rewrite the following lines bringing all elliptic elements to the surface.*
>
> *" What does he think folk generally do ? " she asked. " Go down to the market and say, 'What's dear today ?' "*

Les ellipses d'une langue ne sont pas forcément celles d'une autre, et, dans l'exemple précis qui est le nôtre, les éléments omis dans la structure de surface dans la langue source, la conjonction de subordination *that*

par deux fois et le sujet des verbes *go down to* et *say*, ne peuvent l'être dans la langue cible. L'exercice se justifie donc doublement : il amène à repérer des ellipses qui risquent d'être mal perçues parce qu'elles ne portent pas sur les mêmes segments de phrase dans les deux langues et de ce fait il aide à la compréhension. Par ailleurs il permet au traducteur de partir d'une structure profonde bien dégagée et limite le risque de calque et donc d'erreur dans la syntaxe de la langue cible.

8. *Rewrite the following line turning the subordinate clause into a prepositional phrase and making all necessary arrangements.*

   When my mother heard this, she took off her slipper and threw it at the television set.

Le huitième exercice, le troisième portant sur la réécriture, comporte comme les deux précédents une parenté certaine avec l'exercice de traduction puisque, dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de produire un texte autre tout en préservant le sens. Les exercices de réécriture offrent des pistes au traducteur débutant, qui se trouve souvent dans l'incapacité de réexprimer des passages dont il saisit pourtant le sens. Le présent exercice, qui invite à jouer avec la répartition des sèmes sur la chaîne parlée, est un jeu de transposition intralinguistique. En encourageant l'étudiant à jongler sur l'axe syntagmatique, on l'affranchit de l'idée d'une solution unique, on lui fait prendre conscience de la multiplicité possible des dires et des nuances sensibles entre eux, et on l'aide un peu plus à s'imprégner du sens tout en se détachant du texte qui lui est soumis.

Car c'est bien là le paradoxe de tout ce prélude à la traduction : il amène l'étudiant à pénétrer toujours plus avant dans le texte pour mieux s'en détacher lors de la deuxième phase, la phase de traduction. Il n'effectuera plus alors un simple transfert de signes linguistiques, mais communiquera un sens compris. Le présent exemple est loin d'avoir épuisé toute la panoplie possible d'exercices non seulement sur l'extrait proposé, où une interrogation peut être envisagée sur les syntagmes *dock strike* et *tangled flexes and cables*, sur la composition de *shortages* et sur les métaphores et métonymies *sailed et felt*, mais surtout sur d'autres textes, puisque les exercices sont en grande partie fonction du texte étudié. En effet, le but est d'utiliser une grande diversité de textes pour développer des compétences linguistiques, ainsi que des capacités d'analyse logique et de raisonnement déductif, une aptitude à faire des inférences, bref d'inviter l'étudiant à mieux exploiter ses compétences et sa connaissance de la réalité extralinguistique.

FRANÇOISE VRECK
Université Charles-de-Gaulle — Lille 3

Références

Collins Cobuild English Language Dictionary (1987), Londres/Glasgow, Collins, 1re édition.

DANCETTE, Jeanne (1995), *Parcours de traduction*, Lille, Presses Universitaires de Lille

DELISLE, Jean (1980), *L'Analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais*, coll. « Cahiers de traductologie », nº 2, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

DEMANUELLI, Claude et Jean DEMANUELLI (1991), *Lire et Traduire*, Paris, Masson.

GOUADEC, Daniel (1974), *Comprendre et Traduire*, Paris, Bordas.

Longman Dictionary of English Language and Culture (1992), Harlow, Longman, 1re édition.

MANTEL, Hilary (1995), *An Experiment in Love*, Londres, Viking.

NIDA, Eugene A. et Charles R. TABER (1971), *La Traduction : théorie et méthode*, traduction de E. J. Brill, Londres, Alliance Biblique Universelle.

VRECK, Françoise (1992), *ABC de la version anglaise*, Paris, Longman.

CHAPITRE 4

L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION

Il semble presque superflu de répéter qu'on ne peut enseigner la traduction sans entraîner les étudiants à la compréhension des textes. Voilà pourquoi je m'appliquerai plutôt à illustrer la façon dont fonctionne la compréhension. Je dirai des choses simples, qui paraîtront même rabâchées à certains, et qui ont été exprimées beaucoup mieux que je ne saurais le faire (je pense ici particulièrement aux rapports entre texte et lecteur) par des auteurs prestigieux : Valéry, Sartre, Umberto Eco et d'autres.

Sans trop m'éloigner du thème de l'enseignement de la traduction, je voudrais appliquer ces idées non plus au lecteur mais au traducteur et à l'apprenti traducteur dont le fait même qu'ils traduisent (le premier, on l'espère, bien, le second en commettant parfois certaines erreurs) montre matériellement, noir sur blanc, comment fonctionne la compréhension et pourquoi il faut comprendre pour traduire.

La compréhension d'une langue exige la maîtrise de ses structures fondamentales : morphologiques, syntaxiques, sémantiques et stylistiques. S'agissant d'une langue, savoir et comprendre se confondent essentiellement. Certes le lexique est illimité et nul n'en connaît la totalité, mais il peut faire l'objet d'une recherche *ad hoc* pour chaque texte ; à cet égard, la recherche terminologique fait partie de la recherche de la compréhension des textes. S'agissant des textes et des discours, l'autochtone doit aussi comprendre les combinaisons capricieuses de la syntaxe, les manières de dire souvent inattendues des locuteurs.

Bien que les étudiants, même de second cycle, c'est-à-dire de 3e et 4e année, ne connaissent pas encore intégralement leurs langues étrangères (je pense que nous sommes tous d'accord là-dessus, et qu'il reste nécessaire de la leur enseigner), je dissocierai la compréhension des langues de celle des textes pour ne traiter ici que de la compréhension des textes.

En effet, il me semble que, si on la compare à l'intérêt que suscitent les langues, la réflexion sur les textes mérite de la part des traductologues une attention toute particulière, dans la mesure où la traduction porte bien sur les textes et non sur les langues.

Sur ce point, le texte peut se définir comme l'objet perçu par le lecteur, c'est-à-dire comme une association de connaissances extra-linguistiques pertinentes à des signifiés linguistiques pertinents eux aussi.

La compréhension dans la communication unilingue

En général, tant qu'il n'est pas question de traduire mais seulement de comprendre un texte dans une langue donnée, l'extralinguistique qui s'associe au linguistique passe inaperçu ; on a tendance à croire que seul joue le sémantisme de la séquence verbale. La distinction entre l'explicite de l'énoncé linguistique et l'implicite des connaissances extralinguistiques qui s'y ajoutent ne s'effectue pas, sans doute parce que l'on ne cherche pas à isoler les significations linguistiques des mots, qui sont stables dans une langue, avant d'appréhender le sens d'un passage de texte. Si je prononce en France le nom de Bernard Tapie, les Français n'entendront pas d'abord Bernard Tapie, pour évoquer ensuite ce qu'ils savent du personnage. Ils le placeront immédiatement. En même temps que le nom surgiront dans leur esprit les tribulations de cet homme parti de rien, qui


SAMEDI 28 DÉCEMBRE 1996 FONDATEUR : HUBERT BEUVE MÉRY

Deux millions de Français mal logés sont démunis face à la vague de froid

Le gouvernement a appelé les préfets à une « vigilance accrue »

LA VAGUE de froid qui touche depuis le 25 décembre l'ensemble du pays devrait durer jusqu'à dimanche. Vendredi 27 au matin, deux sans-abri ont été retrouvés morts de froid à Brest (Finistère) et à Paris. Trois autres personnes, sans domicile ou logées dans des conditions précaires, sont mortes ces derniers jours.

a amassé une fortune fabuleuse, est devenu ministre, puis, poursuivi pour corruption d'une équipe de football, a tout perdu et s'est retrouvé en prison, et bien des détails pourraient encore être donnés qui restent dans la mémoire à son propos.

Le même phénomène est valable pour tous les textes. Dans les textes rédigés en une langue et une civilisation familières, l'apport de l'implicite n'est pas perçu séparément de la présence du sémantisme. Or, pour traduire un texte, il est capital de se rendre compte qu'il se compose de ce qui est explicité par la langue et aussi de ce qui est impliqué par son auteur.

Pour faire prendre conscience aux étudiants des implicites qui s'associent à tout énoncé, on peut avoir recours à des apports extérieurs, tels que des dessins humoristiques, comme je vais le faire ici.

Ce dessin est paru dans *Le Monde,* le samedi 28 décembre 1996, pour illustrer un article rapportant que la vague de froid qui sévissait alors avait fait plusieurs victimes parmi les sans-abri. Le dessin représente un personnage indistinct qui cherche un abri précaire dans une boîte en carton ; alors que deux passants indifférents à son sort s'éloignent, il pense (vous avez lu la bulle) : « Ah ! si j'avais une balise de détresse !... »

Les événements de fin décembre 1996 sont loin aujourd'hui. Qui se souvient encore qu'à la même époque se déroulait une course de voiliers en solitaire autour du monde, très médiatisée, « Les Vents du Globe » ? Qui se souvient encore que, le 26 ou le 27 décembre, l'un des participants, se trouvant en difficulté, avait actionné sa balise de détresse, déclenchant immédiatement la mobilisation de gigantesques moyens en hommes et en matériel pour essayer de le retrouver ?

Ceux d'entre vous qui ont oublié les événements dont le dessinateur s'est inspiré ou ceux qui ne les connaissaient pas se rendent compte que les mots : « Ah ! si j'avais une balise de détresse !... », bien que connus comme faisant partie du lexique français, ne sont qu'une coquille vide que seule une connaissance supplémentaire a pu remplir.

Le rappel que je viens d'en faire (à l'époque, ces événements étaient dans tous les esprits) montre l'énormité de l'implicite (« Ah ! si seulement on mobilisait autant de moyens pour sauver les sans-abri !... »), l'humour noir, la critique de société, bref, tout ce qui crée le sens de ce dessin.

On peut aussi, par exemple en lisant un journal étranger, mettre en relief *a contrario* ce qu'apporte à la compréhension une connaissance qui s'ajoute à la langue en indiquant l'effet de non-compréhension que produit son absence. L'ignorance de certains faits de civilisation, de certains détails de l'actualité politique que, s'agissant d'un pays autre que le sien, on a tendance à ne suivre que de loin viendra très vite établir

le caractère indispensable de l'existence de connaissances pertinentes pour la compréhension, quelle que soit la maîtrise que l'on puisse avoir de la langue dans laquelle le texte est rédigé.

Pour préciser ce que j'entends, je vais donner un texte en anglais, non pas encore pour parler de traduction, mais pour démontrer une fois de plus que, si la connaissance d'une langue permet de comprendre un énoncé sur le plan linguistique, l'ignorance de l'actualité ne permet pas d'accéder au sens du texte.

Sous le titre « *Tories in turmoil as split over Hamilton widens*[1] », guère éclairant pour qui ne suivait pas de près la politique intérieure britannique, on lisait en avril 1997 la phrase suivante : « *Deep divisions have opened up in the heart of the British Tory election machine over how to scotch the Neil Hamilton* ***cash-for-questions*** *affair...* » Du point de vue de la connaissance de la langue, *to scotch* poserait peut-être un problème aux étudiants, problème rapidement résolu par le recours au dictionnaire. On ne peut pas en dire autant de l'ignorance ponctuelle des faits qui empêcherait de comprendre le sens de l'expression *cash-for-questions affair.*

Sans qu'il ait été nécessaire de suivre l'actualité britannique de près, on savait que des élections législatives devaient avoir lieu le 1er mai en Grande-Bretagne et que les conservateurs étaient donnés perdants, en partie en raison d'affaires de corruption. On pouvait donc se douter que ces ingrédients jouaient un rôle dans la compréhension de la phrase. Il manquait une petite clé, celle qui donnerait la réponse à *cash-for-questions.* En fait, la *questions session* est la séance du Parlement britannique au cours de laquelle les députés posent des questions aux membres du gouvernement. Or, on venait de découvrir que des députés, entre autres Neil Hamilton, avaient accepté de l'argent de groupes de pression pour poser certaines questions, agissant dans l'intérêt de ces groupes et non dans celui de leurs électeurs ou du pays dans son ensemble. Les choses s'éclairent ; on aura maintenant compris le sens de *cash-for-questions affair.* Cependant, même avec cette réponse, la compréhension reste incomplète : si l'on connaissait le groupe de pression, la question posée, la somme perçue, l'on comprendrait de façon plus approfondie la phrase « *deep divisions have opened up in the heart of the British Tory election machine over how to scotch the Neil Hamilton cash-for-questions affair...* » La profondeur de la compréhension est fonction de l'ampleur des connaissances pertinentes ajoutées au sémantisme initial. Une connaissance aussi approfondie n'est pas indispensable au traducteur.

Ces deux exemples, par lesquels j'ai montré, d'une part, la compréhension résultant de la présence d'une connaissance extérieure à la langue (la balise), d'autre part, l'incompréhension résultant de son absence (*cash-*

for-questions), m'ont permis d'illustrer les raisons pour lesquelles, dans l'emploi de la parole, la compréhension n'est pas fonction uniquement du sémantisme de la séquence verbale. Une certaine linguistique nous a pendant un temps rebattu les oreilles de propositions telles que *John beats Paul* ou *Paul is beaten by John*. Chomsky ne s'intéressait qu'à la langue. Ces propositions ne demandent, c'est vrai, qu'une simple connaissance d'un anglais élémentaire. Mais quiconque s'intéresse au discours sait que nul être au monde ne jette ainsi des énoncés à la tête de son interlocuteur ; toujours il y associe un implicite qu'il sait être partagé au moins en partie par cet interlocuteur.

Pourquoi, pour traduire, est-il nécessaire de comprendre ?

Plus on sait et mieux on comprend. Cela est vrai en toutes circonstances, mais, curieusement, pour certains cela semble ne pas être indispensable pour traduire. Le traducteur ne crée pas le texte, entend-on dire ; qu'il se contente de le traduire : son lecteur disposera des connaissances qui lui permettront de comprendre la traduction. Or, traducteurs et professeurs de traduction, tous, sans exception, affirment qu'il faut connaître le sujet traité dans un texte pour être en mesure de le bien traduire ; ils rivalisent à cet égard dans les conseils qu'ils donnent aux jeunes.

Mon expérience allant dans le même sens que la leur, je me suis efforcée dans mon enseignement de faire ressortir pour chaque texte étudié, plus explicitement que cela ne se fait peut-être ordinairement, les connaissances et émotions, les compléments cognitifs et émotifs dans lesquels s'insère le sémantisme d'une séquence verbale ; les cerner est indispensable si, souhaitant s'écarter du littéralisme, on ne veut pas tomber dans une liberté d'expression abusive.

Si, hors de la traduction et en l'absence d'un intérêt particulier porté au sujet traité, un certain flou voire quelques non-compris sont des choses assez courantes, dès qu'il s'agit de traduire, il devient obligatoire de préciser l'implicite. Pour ce faire, la traduction exige du traducteur des connaissances au moins aussi poussées que celles d'un lecteur intéressé.

J'en rappelle en un mot, car j'ai beaucoup écrit sur le sujet, la raison fondamentale, à savoir le phénomène de la synecdoque : la synecdoque est en général comprise comme un procédé de rhétorique qui nomme la partie pour désigner le tout. Je propose d'appeler « synecdoque de discours » les explicites qui désignent un même sens dans différentes langues. Le sens que le traducteur restitue est constitué au départ d'un explicite verbal et de nombreux implicites. L'expérience montre que les langues imposent des synecdoques différentes pour l'expression d'un même sens, de sorte que, pour produire une traduction qui possède la même qualité

d'intelligibilité et la même valeur rhétorique que l'original, il faut se soucier davantage de trouver une synecdoque conforme au génie de la langue d'arrivée que de chercher des correspondances pour l'explicite linguistique de la langue de départ.

Mon dernier livre, *La Traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif* (Lederer 1994), traite longuement de ce thème ; j'en tirerai deux brefs exemples. Le premier est extrait du chapitre XIV de *Cannery Row* de Steinbeck (1945) ; donnons les éléments de la situation : deux soldats et deux filles sortent au lever du jour d'une boîte de nuit, ils sont fatigués et heureux : *« they walked holding hands »*. La traductrice, M. Paz, traduit cette phrase extrêmement simple, non pas par « ils marchaient en *se tenant la main* », mais par « soldats et filles se tenaient par la main ». Elle explicite en français le pronom *they* par « soldats et filles » et omet *walked*. On a là un exemple typique de la réexpression de l'ensemble explicite/implicite par des synecdoques différentes ; l'explicite est différent dans chacune des langues, mais le tout reste identique. Isolée du reste du texte, la traduction peut sembler tronquée ou, au contraire, exagérément explicitée. En fait, il s'agit seulement d'explicites différents pour un même tout. Dans ce tout, *they* renvoie bien à des soldats et des filles, et le fait qu'ils marchaient a été signalé auparavant.

Le deuxième exemple illustre le fait que la traduction du seul explicite ne saurait la plupart du temps transmettre le compris du traducteur. Il s'agit cette fois-ci d'un extrait d'une rubrique humoristique qu'Art Buchwald faisait paraître régulièrement dans un grand journal américain. Celle-ci traite en l'occurrence de l'importance de l'employée de maison sans laquelle la femme américaine ne saurait concilier vie professionnelle et vie familiale : *« Juanita always knows where his [her husband's] shirts are »* (Buchwald 1981).

J'avais donné ce texte à traduire à l'ESIT. Plusieurs étudiants ont simplement écrit : « Juanita sait toujours où sont ses chemises », omettant ainsi de rendre l'implicite du texte : Juanita est précieuse non seulement parce qu'elle sait où sont les chemises de Monsieur, mais parce qu'elle les lui *apporte* lorsqu'il les demande. La traduction qui a rendu cet implicite a été : « Elle sait toujours lui trouver ses chemises. » En anglais, la synecdoque *she always knows where his shirts are* fait comprendre un tout que le français restitue fidèlement par une autre synecdoque : « lui trouver ses chemises ».

Il suffit de se pencher sur des traductions réussies pour trouver nombre d'exemples de ce genre où l'on voit que la volonté de transmettre ce qui a été compris, le souci de la langue d'arrivée et les idiosyncrasies rédactionnelles du traducteur le poussent à donner dans sa propre langue la préférence à d'autres synecdoques que celles de l'original.

Les étudiants ne peuvent espérer accéder au stade d'une expression de même intelligibilité et de même valeur rhétorique que l'original tant qu'ils n'ont pas compris que seule la compréhension des textes permet d'avoir recours en traduction à des synecdoques appropriées. Certes, ils comprennent très vite que le mot à mot est impossible. Ils acceptent le principe de l'incommensurabilité des langues. Ils reconnaissent que les surfaces conceptuelles des mots ne se correspondent pas d'une langue à l'autre. Ils admettent que les polysémies ne sont pas les mêmes. Mais, placés devant la réalité d'un travail de traduction, ils répugnent à exprimer ce qu'ils ont compris et s'obstinent à rendre ce qu'ils ont sous les yeux : la langue du texte.

Nombreux en effet sont encore les étudiants de deuxième cycle, et je ne suis sûrement pas la seule à l'avoir noté, qui n'osent pas s'éloigner un tant soit peu du pur transcodage linguistique, qui font remarquer à l'enseignant qu'un mot de l'original n'a pas été traduit (« A-t-on le droit de le laisser tomber ? »), qu'en traduisant on a ajouté un mot ou une tournure qui ne se trouve pas dans le texte de départ (« A-t-on le droit d'ajouter quelque chose ? »). Pour eux, sens du texte et somme sémantique de l'énoncé se confondent encore.

Impossible de savoir de quel inconscient collectif découle cette croyance quasi universelle en l'obligation de s'en tenir à une traduction linguistique qui exclut l'intervention du monde extérieur dont nous avons pourtant vu, avec la balise de détresse et avec *cash-for-questions*, que l'absence peut aller jusqu'à éliminer le sens du texte.

Il faut parvenir à surmonter les réticences, à élargir les points de vue, à faire accepter que nul texte n'est compris sur la base seule de la langue qui le compose matériellement et que, pour transmettre son sens en traduction, les connaissances de la personne qui traduit doivent s'ajouter aux significations de la langue originale.

Une autre raison pour laquelle il importe au traducteur de comprendre le texte en y associant des connaissances est que cette compréhension lui ouvre un vaste choix de vocables ou d'expressions dans la langue d'arrivée : la synecdoque rend aussi possible en contexte la découverte d'équivalences insoupçonnées sur le plan de la langue.

Les mots d'un texte désignent souvent des réalités différentes, bien que connexes, de celles que leur attribue le système linguistique. Il faut faire expérimenter le fait que l'on peut, dans un texte, supprimer ou ajouter un mot tout en conservant un sens identique et que les correspondances quantitatives n'ont pas leur place en traduction. J'illustrerai cette idée par un passage tiré d'un roman policier anglais : *« He'd been finishing off a cup of tepid coffee when Havers phoned [...]. He downed*

the rest of the coffee and tossed the empty cup into the rubbish » (George 1996 : 326-327).

On a ici deux fois le mot *cup*. Le personnage dont il est question est-il en train de « finir une tasse de café tiède » ou de « finir son café », ou de « vider sa tasse » ? La visualisation de la situation, c'est-à-dire l'immersion de la formulation linguistique dans la réalité de la vie, où l'on prend au bureau un café et non pas une tasse de café, montre qu'en l'occurrence *cup* peut parfaitement, sinon doit, disparaître en traduction pour que celle-ci sonne vrai en français, sans que le sens de l'original anglais soit modifié.

Continuons la lecture de l'original : *He tossed the empty cup into the rubbish.* Une demi-seconde de réflexion et encore une fois le recours à la réalité corrigent l'hypothèse fugitive que notre personnage ait pu jeter sa tasse après l'avoir vidée ; il ne peut s'agir que d'un gobelet en carton comme en distribuent les machines à café, que tous les étudiants connaissent bien. C'est donc son « gobelet » qu'il jette.

On trouve donc sur deux lignes deux fois le mot *cup* et dans la traduction la correspondance française « tasse » n'apparaîtra pas une seule fois.

N'abandonnons pas immédiatement ce petit extrait ; un dernier mot attirera encore l'attention des étudiants : *rubbish.* Dans la langue anglaise, *rubbish* signifie « ordures », « déchets ». Là encore les étudiants devront mobiliser leur connaissance du monde pour comprendre le texte et s'émanciper de la langue pour traduire : le personnage est dans son bureau ; il répond au téléphone. Il ne peut pas, en français, jeter son gobelet aux « ordures ». Il le jette obligatoirement dans sa « corbeille à papier »...

De nombreux exercices finissent par installer chez les étudiants un comportement raisonnable et raisonné. Vers la fin de l'année, la classe a intériorisé le fait que la véritable fidélité au texte original consiste à en réexprimer le sens et qu'à cet égard négliger certains vocables ou certaines expressions ne signifie pas pour autant trahir l'auteur.

Je conclurai sur la différence essentielle qu'il convient de faire admettre entre un apprentissage de la langue, certes indispensable comme préalable, et l'apprentissage de la traduction : un texte, bien que composé en partie d'une langue, fait intervenir des facteurs complémentaires à la langue. Le texte est rédigé par un auteur qui utilise le vecteur linguistique pour communiquer autre chose à ses lecteurs que le sémantisme linguistique. Dès qu'il y a texte, on n'a plus affaire à un matériau inerte, mais à des êtres vivants, un auteur et des lecteurs qui, par l'intermédiaire de ce texte animé d'une vie *ad hoc,* échangent entre eux des informations, des idées, des émotions... Les gens qui apprennent à traduire doivent appren-

dre à jouer un double rôle : comprendre en mobilisant des connaissances extralinguistiques et faire comprendre en utilisant les synecdoques appropriées.

MARIANNE LEDERER
Sorbonne Nouvelle, ESIT (Paris III)

Note

1. *Guardian Weekly*, vol. 156, n° 14, semaine se terminant le 6 avril 1997.

Références

BUCHWALD, Art (1981), « The Woman behind the Woman », dans *While Reagan Slept*, New York, Fawcett Crest.

GEORGE, Elizabeth (1996), *In the Presence of the Enemy*, New York, Bantam Books.

LEDERER, Marianne (1994), *La Traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*, coll. « F/Références », Paris, Hachette.

STEINBECK, John (1945), *Cannery Row*, New York, Bantam Books. Traduction française de M. Paz, *La Rue de la sardine*, coll. « Folio », Paris, Gallimard.

This page intentionally left blank

CHAPITRE 5

LA LECTURE ACTIVE À L'ESIT : UN COURS DE GYMNASTIQUE PRÉTRADUCTIONNELLE

Le traducteur est le lecteur le plus attentif, le plus pénétrant qui se puisse trouver : cette vérité première a entraîné la mise en place, dans le programme de l'École supérieure d'interprètes et de traducteurs (ESIT), d'un enseignement dont le nom, « lecture active », suscite souvent des interrogations parmi les étudiants. Ce nom désigne un type d'exercice destiné à mettre l'apprenti traducteur dans la meilleure situation possible pour aborder avec méthode la traduction d'un texte.

Face à l'inconnu, chacun s'efforce de trouver des garde-fous, une ligne de vie pour se garantir des chutes. Pourtant, le traducteur débutant est souvent tenté de s'élancer à corps perdu dans le texte qu'on lui propose, sans prendre la précaution de se prémunir contre les pièges et les traquenards qu'il ne saurait manquer de rencontrer en chemin.

Il ne s'agit pas ici d'effectuer une étude linguistique, grammaticale ou sémantique. Le texte choisi ne revêt pas d'importance en soi, sa valeur est uniquement de constituer une base de réflexion. Les enseignants s'efforcent de conduire leurs étudiants à acquérir un certain nombre de réflexes, une attitude mentale, un mode de pensée qui leur permettra, par la suite, de maîtriser à peu près n'importe quel sujet ou, du moins, de s'assurer, préalablement à toute traduction, qu'ils disposent des éléments nécessaires pour effectuer cette traduction au mieux ou pour s'en procurer les moyens.

Cerner le comportement attendu du traducteur face au texte ; définir les questions indispensables, le cheminement de pensée qui permettra d'éviter les errements funestes ; « muscler » l'intellect pour lui conférer

le jugement, la vision qui aideront ensuite à mieux appréhender le sujet proposé : telle est l'ambition de ce cours, pour lequel trois enseignantes se relayent afin d'apporter, chacune, leur vision particulière et leur angle de vue personnel.

Pourquoi parler d'un cours de « gymnastique » ?

Parce qu'il s'agit d'enseigner aux futurs traducteurs comment se doter de réflexes de sauvegarde qui leur permettront, dans leur vie professionnelle, de ne pas tomber dans les pièges tendus sous leurs pas. Le traducteur est un lecteur plus critique que tout autre, sans doute le meilleur lecteur qu'on puisse imaginer. Il doit donc savoir quelles sont les questions utiles et prendre l'habitude de se les poser, d'emblée. Il ne travaille pas dans le vide sidéral : il traduit pour quelqu'un, un texte écrit par quelqu'un, pour quelqu'un d'autre ; il traduit, à un moment donné, un texte écrit à un autre moment ; il traduit un texte qui veut dire quelque chose (personne n'écrit pour ne rien dire), et on ne fait pas traduire si l'on n'est pas intéressé par ce vouloir-dire.

La recherche de ces précisions n'est pas « engrammée » dans le cerveau reptilien du futur traducteur : il faut qu'il apprenne à la pratiquer. Ce que nous cherchons, c'est à placer les futurs traducteurs « en situation ». Nous insistons particulièrement sur deux points :

- la nécessité de définir la hiérarchie des idées avancées par l'auteur, de bien différencier l'essentiel du secondaire ou de l'accessoire ;
- la recherche de la logique du texte, du lien de causalité entre les divers concepts énoncés : cette logique permettra, par la suite et dans l'hypothèse d'une traduction, d'éviter les contresens majeurs.

L'une des questions posées demande aux étudiants d'indiquer les éléments à clarifier, d'abord pour eux, ensuite pour un lecteur, dans le cas d'une traduction.

Pour ce qui est de la première partie de cette question, il s'agit de les entraîner à la prise de conscience indispensable au traducteur : si nous savons quelque chose avec certitude, c'est que nous en savons bien peu... Il n'est jamais trop tôt pour s'en convaincre et pour apprendre à déceler ses lacunes, pour mieux les combler.

Pour ce qui est de la deuxième partie, il s'agit de rendre les étudiants conscients du fait que traduire, ce n'est pas aligner des mots tirés d'un dictionnaire, mais transmettre un contenu, un message, un vouloir-dire — un sens. Et pour réaliser avec succès cette transmission, il faut s'approprier totalement le texte et son contenu, donc se mettre à la place du destinataire et faire le nécessaire pour qu'il perçoive bien la totalité du message émis.

Les interrogations du traducteur

Face à un nouveau texte, tout traducteur est amené à se poser un certain nombre de questions :

- De quoi s'agit-il ? Qui a écrit ? Pour qui ? Quand ?
- Quels sont les pièges linguistiques (terminologie, métaphores) ? Quelles sont les difficultés notionnelles ?
- Où l'auteur veut-il conduire son lecteur ? Et par quel cheminement ?

La procédure à suivre se décompose en quatre étapes :

- lecture générale, rapide et même superficielle ;
- lectures parallèles, pour l'acquisition d'informations ;
- retour au texte pour une exploration détaillée, approfondie ;
- traduction.

Les principes du cours de lecture active

Pour exercer nos étudiants à cette procédure, nous travaillons aux trois premières étapes, sans aller jusqu'à l'étape de la traduction. Ce cours se fait entièrement en français, sur des textes en français ; nos étudiants sont francophones dans une proportion de 80 % environ, mais les non-francophones travaillent de la même manière : futurs traducteurs de français dans leur langue, il est en effet indispensable qu'ils acquièrent l'habitude de traiter des textes français pour se familiariser avec les règles et les principes d'écriture des auteurs francophones.

Le type de textes utilisés

- Des textes relativement courts, pour qu'il soit possible de les traiter en une seule séance, deux au maximum, et aussi pour que les étudiants, à l'examen, puissent les traiter en une heure et demie.
- Des textes assez structurés, ce qui facilite la vie de certains étudiants, mais la complique beaucoup pour d'autres venus de cultures où la notion même de « plan », de « structure », est inconnue. Mais comme ces étudiants étrangers auront plus tard à traduire des textes français, vers leur langue maternelle, il paraît important qu'ils apprennent ce qu'est un plan.
- Des textes argumentatifs, véhiculant une idée, abordant un problème de société et susceptibles d'intéresser un public cosmopolite.

Nous avons parfois du mal à trouver des textes : la presse française ne favorise guère la réflexion, apparemment. En dehors d'un hebdomadaire comme *Le Point*, on ne réfléchit plus, ou alors les textes sont trop longs, ou trop franco-français.

La méthode

Le texte reproduit en annexe, « La doctrine Chirac » d'Alain Duhamel, a été donné en examen au mois de juin 1996. Il est accompagné des questions posées à l'examen. La deuxième question demande aux étudiants d'indiquer ce qui les arrête et qui nécessiterait une recherche de leur part, mais aussi ce qui poserait problème au moment de la traduction éventuelle du texte.

Parmi les textes que nous exploitons, certains comportent plus de difficultés terminologiques ou linguistiques, d'autres ont des difficultés notionnelles. La variété des sujets abordés contribue à la valeur de l'exercice de gymnastique intellectuelle.

Les enseignants

Pour donner ce cours, nous avons choisi de faire appel à des enseignants différents afin de refléter des schémas de pensée, des habitudes, des modes de travail différents, dans un cadre commun. Nous travaillons à trois, chaque groupe d'étudiants ayant trois séances avec le même enseignant avant de passer à un autre.

La procédure

Il s'agit d'un texte en français, d'environ 800 à 1000 mots, d'intérêt général, destiné au grand public.

- Stade 1 — Déterminer l'origine, la destination et l'environnement du texte (support, auteur, lectorat, période, contexte situationnel).
- Stade 2 — Mobiliser les éléments utiles du bagage cognitif (domaine, sujet).
- Stade 3 — Faire une lecture analytique : repérer les difficultés grammaticales ou terminologiques, les effets stylistiques, expliquer les allusions, les métaphores, les références, les sigles, le non-dit en général, les phrases soulignées.
- Stade 4 — Faire une lecture synthétique : rechercher la logique du texte (idées principales, idées secondaires, liens de causalité), déterminer la structure du texte.

- Stade 5 — Définir l'idée maîtresse du texte, l'idée-force qui subsistera une fois la lecture achevée et le texte effacé.

Questions posées à l'examen

1. Définissez la pragmatique du texte.
2. Relevez les éléments qu'il faudrait clarifier :

   a) pour vous ;

   b) pour votre lecteur, dans l'hypothèse d'une traduction.
3. Expliquez les phrases soulignées (en gras dans l'annexe).
4. Relevez la structure du texte en faisant un plan schématique (environ 100-150 mots).
5. Indiquez en une ou deux phrases quelle idée essentielle a conduit l'auteur à écrire ce texte, quelle conviction, quel message il a voulu que ses lecteurs gardent en mémoire après avoir terminé leur lecture.

   Attention : Il ne s'agit pas de faire un résumé du texte, mais une synthèse de la pensée de l'auteur pour dégager son *idée-force*.

FLORENCE HERBULOT ET MARYVONNE SIMONEAU
Sorbonne Nouvelle (Paris III — ESIT)

ANNEXE

Le point de...

ALAIN DUHAMEL

LA DOCTRINE CHIRAC

S'il y a une réforme du septennat qui va porter la marque personnelle de Jacques Chirac, c'est à coup sûr celle de la défense. Tout se conjugue pour cela : sa connaissance personnelle du sujet, ancienne et intime ; la tradition gaulliste, toujours en éveil sur la question ; la pression des circonstances qui, avec la fin de la guerre froide, la tentation américaine du désengagement, le surgissement de nouveaux risques régionaux (Balkans, Caucase), incitent au changement. La conviction, enfin, ancrée en lui depuis près de dix ans, qu'une métamorphose d'ensemble s'impose avec, à l'arrivée, un horizon européen. Chirac passe pour un pragmatique, coutumier de brusques changements de cap. En ce qui concerne la défense, il a une doctrine cohérente, ambitieuse, dérangeante.

Elle apparaît solidement campée sur quatre piliers, la professionnalisation, l'Europe, l'Otan et le nucléaire, d'ailleurs étroitement dépendants les uns des autres. Au départ, une constatation d'évidence : l'évolution des menaces exige une transformation des moyens. L'effondrement du bloc soviétique, le délabrement de l'Armée rouge rendent moins vraisemblable le cauchemar d'un affrontement massif, continental, Est contre Ouest. **Ce n'est pas que tous les scénarios russes soient aujourd'hui rassurants, mais le déferlement d'une agression terrestre frontale ne correspond plus guère à la situation.** La dissuasion nucléaire, concentrée sur deux composantes (sous-marine et aérienne), garantit solidement les frontières. L'ultime campagne d'essais aura au moins symbolisé sa suffisance. Pour le reste, la défense du territoire peut être allégée. En ce sens, une armée de conscription nombreuse n'est plus nécessaire.

En revanche, une capacité d'intervention à l'extérieur, mobile, très entraînée, bien équipée, devient indispensable. Ce qui s'est passé lors de la guerre du Golfe ou des combats de Bosnie le démontre tragiquement. La France a besoin d'une force de projection de haut niveau, susceptible d'être employée sur les divers théâtres d'opération, classiques, comme l'Afrique, ou plus originaux, comme une fraction de l'Europe ou le Proche-Orient. Il ne s'agit évidemment pas de transformer la France en gendarme d'élite, encore moins en auxiliaire des États-Unis. C'est même très exactement l'inverse qui s'esquisse. Une armée française professionnalisée prend tout son sens au cœur d'une défense européenne dont elle peut devenir un noyau essentiel, beaucoup plus ambitieux et influent que dans sa posture actuelle de semi-isolement.

Cela nécessite évidemment des modifications en chaîne qui en troubleront plus d'un. Pour que la défense européenne cesse d'être une utopie, il faut convaincre nos partenaires de s'engager à nos côtés dans une structure militaire commune. Les pays neutres renâcleront. **Les États membres les plus atlantistes ne surmonteront leurs préjugés que si la défense européenne coïncide avec un pôle autonome au sein de l'Otan, allié et partenaire du pôle américain.** Cela signifie que Washington accepte autonomie et parité, et qu'en échange la France propose de prendre toute sa place au sein du pôle européen. Si les perspectives choquaient terriblement, sous le précédent septennat, des deux côtés de l'Atlantique, aujourd'hui elles paraissent plus réalistes dans les deux capitales. Un embryon de force européenne existe déjà, les coopérations se multiplient. La volonté générale de concilier une défense de format plus modeste avec une sécurité intacte pousse dans le même sens. La Grande-Bretagne, si souvent allergique aux engagements européens, paraît ici plus disponible. Une défense européenne commune, avec une force de projection professionnalisée, c'est une chimère qui se transforme en perspective. Jacques Chirac ne détesterait certainement pas être le maître d'œuvre de cette révolution-là.

Le Point, 11 mai 1996.



This page intentionally left blank

TROISIÈME PARTIE

LES CONCEPTIONS DE LA TRADUCTION


This page intentionally left blank

CHAPITRE 6
LA TRADUCTION COMME NÉGOCIATION

La question de la finalité

L'enseignement de la traduction est traditionnel dans les universités françaises et la question de sa finalité y est peu abordée. On se contente le plus souvent de perpétuer une tradition qui offre également un domaine et un type d'évaluation commodes pour les concours de recrutement d'enseignants.

Deux fins sont généralement attribuées à la traduction universitaire et celles-ci correspondent à deux pratiques différentes de la traduction : la première est le perfectionnement linguistique (en langue seconde, mais aussi en langue maternelle), fin que tout le monde reconnaît aux exercices dits de thème et de version ; la seconde est à la fois la plus évidente et la plus largement ignorée dans la pratique, à savoir l'apprentissage de la traduction en soi, avec pour objectif ultime la formation à la traduction professionnelle. L'université s'est longtemps cantonnée dans le premier rôle, mais le flou des objectifs a souvent laissé croire qu'en faisant faire des exercices de thème et de version, elle préparait à la traduction professionnelle.

Il est bon de rappeler que, pour répondre à la première fin, la didactique des langues a mis au point de nombreux exercices de perfectionnement linguistique qui ne s'appuient pas sur la traduction (voir, par exemple, le renouveau pédagogique qu'apportent les notions de tâches et de scénario, élaborées en langue de spécialité [Isani, 1996]). L'emploi de la traduction en ce sens devrait s'inscrire dans une vraie réflexion didactique sur le perfectionnement linguistique alors que, justement, les cours de traduction sont souvent donnés sans motivation, acceptés à contrecœur ou offerts aux enseignants débutants qui, faute d'expérience

ou de temps à consacrer à une recherche didactique sur la traduction, se contentent de répéter le modèle institutionnel établi.

La traduction pédagogique en question

Pourquoi en vouloir au thème et à la version traditionnels ? D'abord parce que ces exercices sont souvent conçus selon des objectifs mal définis ou extrêmement discutables, comme le contrôle de la compréhension (quelle compréhension ?), l'évaluation des acquis de la langue (quels acquis, dans quelles conditions d'énonciation ?) et l'apprentissage empirique du vocabulaire et de la grammaire. Ces exercices peuvent être dangereux s'ils ne sont pas manipulés avec précaution, car ils risquent de donner aux étudiants une idée fausse de la traduction en leur laissant croire que traduire consiste seulement à transposer des suites de mots dans des phrases mises bout à bout en respectant les contraintes morphosyntaxiques de la langue cible. C'est ce qu'ont expérimenté des générations de Français en travaillant leur version latine au mot à mot aidés de l'indispensable Gaffiot. Or, comme le fait remarquer Danica Seleskovitch, « il suffit de prendre des discours réellement prononcés, des textes authentiques [...] pour voir que l'idée n'est jamais la somme des signifiés de l'énoncé et que l'on est inéluctablement conduit à l'exprimer dans l'autre langue par une composition d'énoncé différente » (Seleskovitch et Lederer 1984 : 90). Les théoriciennes de la théorie interprétative de la traduction, ou théorie du sens, ont toujours condamné explicitement la version et le thème « qui ne peuvent prétendre être un enseignement de la traduction "proprement dite" » (Lederer 1994 : 133). Pour elles, puisque ces exercices apparaissent dans le contexte de l'enseignement des langues, ils portent essentiellement sur les connaissances linguistiques et non pas sur les réalités du discours qui sont l'objet de la traduction professionnelle. La coupure a donc clairement été prononcée entre les fins de l'enseignement des langues et les compétences à développer pour former des praticiens du discours et de la traduction.

La situation a évolué depuis une dizaine d'années avec, entre autres, le développement de la formation à la traduction professionnelle au sein des universités. Pour ma part, j'ai toujours refusé cette coupure en essayant de montrer que l'enseignement des langues, avec l'accent mis récemment sur la communication, les besoins langagiers fonctionnels — la pragmatique — et la subjectivité, pouvait s'enrichir de la théorie interprétative de la traduction et bénéficier d'une approche nouvelle de la traduction dans l'enseignement secondaire (Lavault 1985) et à l'université (Lavault 1993). La connaissance imparfaite des langues n'empêche pas, il me semble, d'enseigner aux apprenants l'importance du contexte et de la situation, et de leur apprendre à interpréter un énoncé pour le traduire si on leur en donne les moyens. Mais il s'agit d'un enseignement difficile,

qui ne s'improvise pas, pour lequel une mise en œuvre pédagogique raisonnée est nécessaire afin de faire comprendre aux étudiants la complexité de l'opération traduisante tout en leur enseignant les langues. Il est vrai que les étudiants ont le plus souvent tendance à assimiler la traduction à un simple transcodage (le mot à mot de la version latine). C'est ainsi que les enseignants-traducteurs disent effectuer un véritable « désapprentissage pour éliminer les habitudes prises en cours de langues, car les étudiants qui arrivent ont été "rigidifiés par un enseignement qui leur a appris des mots et des équivalences" » (Lavault 1993 : 130).

J'ai pour cela dénoncé le danger de la version, sous sa forme traditionnelle encore couramment pratiquée, qui réside bien dans l'artificialité d'un énoncé tronqué et coupé de la réalité d'une situation d'énonciation ne permettant trop souvent qu'un travail sur le plan de la langue. Mais, dès 1981, Michel Ballard invitait également à s'interroger sur la traduction pédagogique en proposant « une pédagogie fondée sur la réflexion et la systématisation qui s'oppose à une conception de la traduction comme moyen de contrôle ou comme pratique empirique » (Ballard 1984 : 21). Jean-René Ladmiral avait, quant à lui, analysé et critiqué les exercices de traduction dans ses *Théorèmes* dès 1979, et plus tard il se positionnait nettement contre « la traduction comme procédure docimologique de contrôle et comme dispositif d'apprentissage » et suggérait de « réhabiliter, non pas tant le thème et la version que la traduction » (Ladmiral 1984 : 42), de « dépasser le clivage qui enferme la traduction comme exercice de ghetto de l'institution pédagogique et de pratiquer en "séminaire de traduction" une simulation des situations réelles [...] » (*ibid.* : 43). Maurice Pergnier a lui aussi critiqué ceux qui « font comme si on traduisait une langue en une autre langue à travers un texte qui ne serait guère plus qu'un prétexte » (Pergnier 1993 : 21).

Toutes ces critiques ont parfois abouti à des pratiques différentes de la traduction à l'université. J'aimerais pour ma part montrer où m'a portée aujourd'hui cette réflexion critique et la recherche de solutions de remplacement pour les exercices décriés. Les paramètres qui m'ont fait progresser sont de trois ordres : les réalités socioéconomiques de la traduction (le marché et les réalités des contrats de traduction) ; l'évolution de la recherche en linguistique du discours et en traductologie ; ma propre pratique de traductrice et de formatrice de traducteurs.

De la communication à la négociation

La compétence traductive

Il semble plus que jamais nécessaire aujourd'hui de s'interroger sur la possibilité d'un cinquième objectif de l'enseignement des langues, à

savoir la « compétence traductive ou traductrice, quasi ou pré-professionnelle » (Ladmiral 1984 : 43). J'avais évoqué cette compétence dans ma première recherche, dont le sous-titre était *Apprendre une langue en apprenant à traduire*, en citant les très nombreux cas de la vie quotidienne où tout locuteur, même médiocre, d'une langue étrangère peut se retrouver dans une situation de « médiation interlinguistique » où une compétence traductive doit être mise en œuvre (Lavault 1985). Aujourd'hui, et en ce qui concerne cette fois les étudiants de nos universités, je confirme la nécessité d'enseigner cette compétence traductive, en la définissant plus précisément comme la capacité de répondre de manière satisfaisante à une demande de traduction faite par ce que j'appellerai un initiateur, pour éviter les termes de commanditaire ou de donneur d'ordre, un initiateur qui souhaite soit transmettre, soit comprendre un contenu, pour des raisons précises et dans une situation déterminée, et qui est prêt à payer ce service. Toute personne ayant un diplôme universitaire en langue quel qu'il soit a de fortes chances d'être un jour ou l'autre placée devant cette demande de la part d'un proche, d'une relation ou d'une personne extérieure qui, comme la grande majorité des gens, assimile la compétence en langue à la compétence traductive. Il se trouve que la conjoncture socioéconomique actuelle pousse et poussera de plus en plus nos étudiants à accepter ce genre de « contrat » et à produire des catastrophes (je ne parle pas ici des étudiants en traduction spécialisée qui apprennent spécifiquement à répondre à une telle demande). Il est clair également que la demande de traduction de textes littéraires dans ce type de contexte restera très faible (car c'est un domaine où les initiateurs sont des éditeurs qui se gardent généralement de faire appel à « n'importe qui »...) et qu'elle portera sur des textes pragmatiques de tous ordres, des documents technico-commerciaux pour la plupart, mais aussi des articles scientifiques des plus pointus. L'enseignement de la compétence traductive est une réponse à un besoin réel de nos étudiants et de la société actuelle.

Traduire pour communiquer

Si l'on prend comme objectif de traduction pédagogique l'enseignement d'une compétence traductive, telle que je viens de la définir, et qui tend à se rapprocher au plus près d'une compétence professionnelle, la traduction doit alors s'enseigner dans le contexte d'un acte de communication donné, car il s'agit de transmettre ce qu'a voulu communiquer un auteur à un public déterminé dans une situation déterminée. Et l'on a tendance à sous-estimer que, même si l'auteur est anonyme (c'est souvent le cas des textes techniques), ancien, disparu (certains textes littéraires), il y a, derrière la demande de traduction, au-delà de l'auteur, un initiateur qui l'envisage dans un dessein particulier. Enseigner la compétence traductive

implique la prise en considération de cet initiateur ainsi que d'autres paramètres et fait éclater le schéma traditionnel thème-version, en en bousculant les fins et les formes.

Le rejet du thème

Les traducteurs professionnels traduisent vers leur langue maternelle et n'acceptent de traduire vers la langue étrangère que dans certains cas (documents à faible diffusion ou soumis à une révision par un locuteur natif, par exemple). Nos étudiants sont loin d'avoir acquis leur compétence : il faut donc arrêter d'entretenir l'idée qu'ils peuvent fournir une traduction en langue étrangère qui soit acceptable en dehors d'une situation pédagogique. Le thème peut rester un exercice de production en langue étrangère dont les modalités peuvent être redéfinies, et en cela il appartient pleinement à la traduction dite pédagogique. Il peut également être utilisable professionnellement dans des situations de production stéréotypées pour un genre normalisé comme la correspondance commerciale ou certains documents techniques standardisés. Cependant la compétence traductive visée est d'abord une compétence de traduction vers la langue maternelle.

Recréer la situation de communication

L'étudiant doit envisager la traduction non plus comme un exercice scolaire, mais comme un service émanant d'un besoin réel de communication : il doit comprendre que l'initiateur a besoin de sa compétence traductive pour mener à bien son propre projet (de recherche, de publication, de conquête du marché). Cela implique de travailler à autre chose que des extraits, à des textes appréhendés dans leur globalité (et si le texte est jugé trop long, une partie du travail peut se faire à l'oral) et dans leur authenticité, en donnant aux étudiants et, mieux encore, en leur faisant chercher tous les éléments utiles à l'appréciation du contexte. Dans la mesure du possible, tous les paramètres de la situation d'énonciation initiale doivent être connus ou accessibles après une recherche par les étudiants. Un véritable travail de traduction « en simulation » peut se faire, en recréant un initiateur, un destinataire et des modalités précises : il ne s'agit plus pour l'étudiant de « faire une version » qui se compose de deux paragraphes issus d'un article de journal, mais de traduire un article entier pour le rédacteur en chef virtuel d'un journal équivalent ou d'une revue dont le public est identifié, de traduire une lettre commerciale pour l'entreprise X ou Y de la région (il n'est pas difficile à l'enseignant de se constituer un corpus de ce type), ou encore une recette de cuisine américaine pour sa grand-mère qui ne parle pas anglais et qui ne fait ses courses qu'au supermarché local... Dans ces cas

très simples de simulation, la traduction devient la réponse à un besoin virtuel mais plausible de communication, et les problèmes que l'étudiant a à résoudre ne se posent plus uniquement en termes linguistiques. Idéalement, la simulation devient réalité lorsque l'on peut proposer de vrais contrats de traduction aux étudiants : c'est le cas dans les cursus de traduction spécialisée, mais c'est certainement plus difficile à mettre en œuvre dans les autres cursus.

Transformer le rôle de l'enseignant

Le professeur ne peut pas se poser comme initiateur et il devient en quelque sorte un réviseur. Cela signifie que les étudiants n'ont plus à faire la preuve de leur compétence à « faire de la version », selon les normes qu'impose leur professeur dans une logique pédagogique qui conduit aux concours. Il ne s'agit plus seulement de se conformer à un modèle pédagogique dans une relation de maître à élève. Les étudiants doivent apprendre à traduire pour répondre au besoin précis de l'initiateur, qui est de communiquer un contenu à un destinataire déterminé, dans un but déterminé. Par exemple, si l'on fait traduire aux étudiants un article de *The Economist* pour les lecteurs (virtuels) du *Monde*, on peut proposer deux cas aux étudiants : soit l'initiateur est un journaliste français paresseux qui ne souhaite pas que le lecteur sache que l'article provient de la revue britannique, ce qui entraîne une adaptation avec, par exemple, l'explicitation des éléments purement britanniques et le gommage des éléments antifrançais ; soit l'initiateur veut faire connaître la vision de la presse britannique à ses lecteurs français et, dans ce cas, il souhaite que le traducteur conserve scrupuleusement le ton de *The Economist*. La traduction proposée par les étudiants est alors évaluée selon de nouveaux critères : si l'étudiant n'a pas pensé à adapter les degrés Fahrenheit en degrés Celsius pour le four de la grand-mère, le gâteau risque d'être brûlé et la traduction est inacceptable ; de même si son mode d'emploi, rédigé dans un registre trop soutenu, n'est pas compréhensible par un utilisateur moyen ou si sa mauvaise formulation des délais de livraison dans la lettre de commande provoque un malentendu. La logique de cette évaluation — à proprement parler une validation — peut être en contradiction avec la logique propre à la version, de même qu'une traduction ainsi motivée peut donner lieu à des équivalences ou des adaptations non envisageables si le contexte est absent. C'est dire que passer à ce type de traduction simulée peut conduire à faire désapprendre des pratiques trop littérales, à remettre en cause des habitudes, comme celle de rester au plus près du texte et à produire du charabia tout simplement parce qu'on n'a pas assez d'éléments pour le comprendre, l'interpréter et le traduire correctement.

Il s'agit là de traduction de textes pragmatiques, mais riches pour l'enseignement de la traduction quel que soit le cursus suivi, tant sur le plan des compétences purement linguistiques que sur le plan de la formation professionnelle (prise en considération des normes de rédaction, entre autres).

La négociation comme modèle

Envisager la traduction comme un acte de communication implique la reconnaissance de ses acteurs : le sujet-traducteur, intermédiaire entre un locuteur-auteur-énonciateur et son interlocuteur-destinataire-allocutaire, sous l'autorité (financière, en tout cas) de l'initiateur. Dans cet acte de communication, ainsi que la théorie interprétative l'a démontré, la traduction ne peut être réduite à un transfert entre langues ; il s'agit d'une opération complexe d'interprétation, de déverbalisation et de reconstruction du sens qui accorde un rôle capital à l'extralinguistique (Seleskovitch et Lederer 1984). J'insisterai non seulement sur la communication, mais aussi sur l'échange (et sur la réciprocité qu'il implique) et représenterai le traducteur non seulement comme intermédiaire dans une situation de communication, mais comme médiateur et négociateur.

Le concept de négociation est un concept-clé qui permet de montrer comment le traducteur se trouve au cœur d'un processus complexe d'échanges qui dépasse largement le simple rapport au texte d'origine et aux deux langues en question. Il est vrai que le modèle économique domine notre temps, y compris comme métaphore pour d'autres mécanismes complexes. Dès 1982, Pierre Bourdieu a écrit sur le langage en énonçant une « économie des échanges linguistiques » et en utilisant abondamment les termes de marché, de produit, de producteur et de consommateur. Depuis quelques années, les critiques de la linguistique structurale et de la linguistique formelle vont de pair avec l'intérêt pour la pragmatique, la sociolinguistique et l'analyse du discours, approches qui, toutes, mettent en avant l'interaction et l'intersubjectivité. Le discours signifie ici plus que la « parole » saussurienne. Parmi les définitions qu'en donne Dominique Maingueneau, je citerai la suivante : « Dans le cadre des théories de l'énonciation ou de la pragmatique, on appelle "discours" l'énoncé considéré dans sa dimension interactive, son pouvoir d'action sur autrui, son inscription dans une situation d'énonciation (un sujet énonciateur, un allocutaire, un moment, un lieu déterminé) » (Maingueneau 1991 : 15). Pierre Bourdieu a, quant à lui, montré que « les échanges linguistiques sont aussi des rapports de pouvoir symbolique où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs ou leurs groupes respectifs » (Bourdieu 1982 : 14).

C'est dans ce contexte de rapport de force symbolique que se situe l'échange linguistique, c'est dans ce contexte de tension entre réalités sociales, psychologiques et culturelles antagonistes que le mot « négociation » apparaît chez des auteurs traitant du langage et de la traduction. Le traducteur, médiateur entre deux situations linguistiques porteuses de réalités socioculturelles différentes, devient le négociateur d'une construction interculturelle, dans laquelle, comme le font remarquer Lance Hewson et Jacky Martin, « *communication should be conceived as "co-significance" or the jointly constructed, mutually negotiated production of signification* » (Hewson et Martin 1991 : 26). Cette idée du traducteur comme négociateur se retrouve chez Basil Hatim et Ian Mason, qui annoncent d'emblée qu'ils étudient « *translating as a communicative process which takes place within a social context* » et qui envisagent la traduction « *as a process, involving the negotiation of meaning between producers and receivers of texts* » (Hatim et Mason 1990 : 3). L'interaction entre les différents acteurs de la communication, et en particulier le rôle actif du destinataire, qui est aussi le traducteur interprétant le message, a été démontrée dans l'analyse de corpus conversationnels par Michael Stubbs qui constate que « *conversation is a joint-production* » (Stubbs 1983 : 21), « *meanings [are] negotiated between speakers* » (*ibid.* : 31).

De l'analyse conversationnelle à l'approche communicative en didactique des langues, il n'y a qu'un pas, et l'un des chantres de cette dernière, Henry Widdowson, écrit :

> Toute participation à une interaction en langue naturelle suppose une négociation du sens en relation au savoir partagé [...]. Ainsi tout acte de communication langagière est un exercice de résolution de problème : j'ai à manipuler ce que je sais et ce que sait mon interlocuteur de manière que mon message passe effectivement. Cette utilisation des procédures de négociation [...] est ce qui constitue le processus discursif (Widdowson 1981 : 14-15).

Un autre didacticien, René Richterrich, parle « d'aider l'apprenant à apprendre à négocier du sens dans la pratique de la communication (apprendre à communiquer par la négociation langagière) tout en lui apprenant à négocier son apprentissage (apprendre à apprendre par la négociation pédagogique) » (Richterrich 1985 : 50).

La traduction enseignée comme négociation

Définitions

Des définitions du concept de négociation, je retiendrai que la négociation est une dynamique, un processus de communication (sous forme

d'entretiens, d'échange de vues, mais aussi de démarches, de tentatives, d'essais) ayant pour objectif la conclusion d'un accord, voire la réduction d'une difficulté, le passage d'un obstacle. Cette dynamique est intrinsèquement vouée à la réussite (dans le *Webster, to negotiate* est « *to communicate or confer with another so as to arrive at the settlement of some matter* »). La négociation implique une préparation et une stratégie intégrant l'écoute et l'observation attentives de l'autre et de tous les points de vue représentés, la prise en considération de toutes les pistes susceptibles d'aboutir, la défense de certains intérêts propres, l'ouverture aux concessions, aux compromis. Si une négociation s'impose, si tous ces échanges sont nécessaires, c'est que la solution ne va pas de soi, du fait du rapport de force qui existe entre les parties ; ainsi la traduction n'est-elle jamais un acte facile en raison des tensions interlinguistiques et interculturelles à l'œuvre.

Pour revenir à la pratique de la traduction dans nos classes, le schéma de la traduction comme négociation est intéressant sur plusieurs plans. Pour chacun d'eux, les questions suivantes se posent : quel est l'objet de la négociation ? Sur quoi doit porter l'accord ? Quels en sont les acteurs ?

La négociation entre le traducteur et les acteurs de la communication

Les enjeux

Toute opération de traduction comprend une phase importante de négociation avec un certain nombre d'acteurs et en tout premier lieu avec l'initiateur de la traduction : c'est avec lui qu'il faut négocier les délais, les modalités de transmission du texte traduit et un prix. C'est avec lui aussi qu'est définie la finalité de la traduction, soit l'usage qui en sera fait, le public qui en bénéficiera. Tout cela fait l'objet d'un apprentissage pratique dans les cursus de traduction spécialisée avec, à l'appui, la création collective du cahier des charges de la traduction (Gouadec 1989). Mais il me semble extrêmement intéressant et utile de faire intervenir ces paramètres dans un cours de traduction générale et de démontrer ce qui est trop souvent oublié : la traduction est une activité sociale. La composante socioéconomique est évidente dans la traduction de textes pragmatiques qui sont directement soumis à la loi du marché. En traduction technique par exemple, le travail du traducteur a une incidence directe sur la diffusion des produits, voire sur l'ouverture de marchés. Comme le montre Daniel Gouadec, « la traduction "importe" ou "exporte" des produits en les naturalisant le plus complètement possible » (Gouadec 1989 : 3) et « les documents traduits sont, littéralement, les porte-parole de l'entreprise à l'étranger » (*ibid.* : 7). Il y a là des enjeux qu'il me paraît indispensable de faire comprendre à nos étudiants, en

leur montrant par exemple très précisément comment les normes de rédaction et de présentation de documents varient d'une langue et d'une culture à l'autre (l'étude comparative de deux courriers d'entreprise est instructive sur ce point), et le rôle majeur que jouent les références culturelles, souvent masquées ou implicites, même dans des textes pragmatiques.

Les éditeurs

La négociation intervient avec les éditeurs qui incitent à l'adaptation au public cible pour favoriser la commercialisation de leur produit. J'ai étudié récemment l'adaptation des ouvrages de vulgarisation informatique et le changement de registre qui s'impose au traducteur qui les traduit en français. En voici un exemple qui montre comment une traduction négociée ne ressemble en aucun cas à une version :

***If you now open** the Bookmarks menu, **you'll see** that the document title has been added to the bottom of the menu. You'll be able to return to the document at a later date by simply opening the menu and clicking on the entry. **There are a few problems** with the menu entry, though. You may not want to use the document title. Some are too vague or verbose, and **it's nice to be able to** modify them. Also, the list in the menu is not in alphabetical order, **making it hard to** find things after a while. And all the bookmarks are lumped together, with no kind of hierarchy. **Don't worry, though, we can solve** all these problems in the Bookmarks window*[1].

Ouvrez ensuite le menu Signets **pour vous assurer** que le titre du document a bien été ajouté au bas du menu. Vous pourrez par la suite retourner à ce document en ouvrant simplement le menu et en cliquant sur l'entrée. **Grâce à** la fenêtre Signets, **vous pouvez** modifier le titre du document, classer par ordre alphabétique la liste dans le menu ou encore hiérarchiser les signets pour une meilleure organisation[2].

Il s'agit d'un extrait particulièrement représentatif d'un ouvrage qui a été traduit dans sa totalité par les étudiants de traduction spécialisée. Le principe de francisation du texte était établi dès le départ, mais les réviseurs ont été beaucoup plus loin que les étudiants en ce sens. Le texte a été adapté de façon à rendre le registre neutre et distant, alors que le texte américain montrait une prise en charge affective très forte du lecteur par l'auteur. L'éditeur estimait que le lecteur français n'a pas les

mêmes attentes que le lecteur américain face au texte d'information technique, il souhaite une information claire, objective et efficace avec un enrobage moindre que le lecteur américain.

Les lecteurs

Même sans l'intervention autoritaire d'un éditeur, on peut considérer que le traducteur d'un texte opératoire (mode d'emploi, guide d'utilisateur, par exemple) négocie sa traduction avec un public virtuel, ses futurs lecteurs, auxquels il s'efforce de fournir un texte le plus lisible possible, et ce, indépendamment de choix stylistiques faits par l'auteur du texte de départ ou indépendamment des ambiguïtés, des maladresses, voire des incohérences du texte de départ. L'accord issu de la négociation est alors un texte véritablement opératoire, dont la validation peut être *de vivo* vérifiée sur la machine.

La traduction par les étudiants d'une recette de cuisine américaine « pour leur grand-mère française qui ne connaît pas l'anglais et fait ses courses au supermarché du coin » a été très efficace pour leur faire sentir le passage de la traduction d'un « texte » (journalistique ou littéraire), qui reste malgré tout abstrait et extérieur à eux, à la traduction d'un document authentique concret qui doit permettre à quelqu'un (qu'ils visualisent) de réaliser une opération précise (qu'ils pourront éventuellement « tester » !). Nous en donnons un exemple en annexe avec les fautes faites par certains étudiants.

Des efforts d'adaptation relatifs au genre ont été fournis pour cette traduction : ajout de la rubrique « ingrédients » et de « recette pour six personnes », éléments qu'un lecteur français s'attend à trouver dans une recette de cuisine. Mais l'étudiant n'a pas pensé à adapter les mesures : notons que le F de Fahrenheit n'apparaît pas dans l'original destiné aux lecteurs américains, ce qui explique l'« oubli » de cette conversion. Cette faute montre néanmoins que l'étudiant ne s'est pas posé de questions sur la viabilité de ce qu'il traduisait, qu'il n'a pas réfléchi de manière pratique sur l'usage qui allait être fait de son travail. Plus délicate encore était la traduction des mesures pour les légumes, la crème, etc. Non seulement le mot « tasse » est trop vague et ne traduit pas la mesure de capacité *cup*, mais, de toute façon, il est indispensable ici d'adapter la recette aux réalités de la consommation française : on n'achète pas 113 g de champignons, on ne prend pas une tasse pour mesurer des légumes ou du yaourt, etc. Négocier avec le lecteur virtuel, ici la grand-mère bien réelle, implique une mise en situation du texte et une connaissance des réalités culturelles françaises. La grand-mère préférera certainement lire : 125 g de champignons de Paris, deux oignons hachés, environ 200 g de chou vert coupé en lanières, 3 cuillerées à soupe de fromage blanc, etc.

À cela s'ajoute un élément plus commercial que l'étudiant comprendra très vite : s'il veut avoir la chance de goûter la quiche, il a intérêt à fournir une recette bien présentée, rédigée clairement et selon les normes du genre, avec le type de mesures auxquelles le lecteur s'attend, sinon la grand-mère l'enverra promener, et, dans le cas d'une situation réelle, cela peut être synonyme de « refus de paiement »...

La traduction littéraire

Replacer la traduction dans son environnement socioéconomique peut aussi intéresser des étudiants qui suivent un cursus littéraire classique si on leur montre comment les œuvres littéraires ont été retraduites différemment selon les époques, comment les forces sociales ont conduit à des traductions édulcorées (comme *Les Belles Infidèles* négociées par les traducteurs avec les éditeurs ou simplement selon les conventions sociales qui définissaient le bon goût au XVIIIe siècle). Toute la problématique de l'appropriation du texte littéraire, de la traduction ethnocentrique citée par Antoine Berman (1985) ou encore de la métaphore des verres colorés et des verres transparents de Georges Mounin (1955) alimente chez les étudiants la réflexion sur le rôle du traducteur. Dans la traduction littéraire, la négociation avec l'initiateur existe beaucoup plus fortement qu'on ne le croit généralement : un exemple simple est celui des titres des œuvres traduites. Combien de traducteurs se sont sentis floués parce que l'éditeur imposait un titre commercial pour un roman ou préférait même garder le titre dans la langue d'origine, attitude qui peut déplaire à toutes les personnes qui croient que le traducteur, par son œuvre, défend également la langue vers laquelle il traduit, surtout quand celle-ci est minoritaire !

Le sens comme objet de négociation

Si l'on pousse plus loin la réflexion sur la traduction comme négociation, en termes métaphoriques cette fois, on peut considérer que toute opération de traduction est le fruit d'une négociation du sens par le traducteur, négociation accomplie avec un certain nombre de paramètres. Le traducteur procède à une interprétation des signes linguistiques en fonction des paramètres extralinguistiques qui constituent la situation d'énonciation, de son propre « bagage cognitif » (Lederer 1994), mais aussi de sa propre expérience « dans la mesure où chaque récepteur contribue à produire le message qu'il perçoit et apprécie en y important tout ce qui fait son expérience singulière et collective » (Bourdieu 1982 : 16). Mais il reformule ce sens compris au prix d'une négociation particulièrement serrée entre, d'une part, les possibilités et les contraintes linguistiques de la langue cible — sur les plans lexical, syntaxique, rhétorique —, et, d'autre

part, les paramètres extralinguistiques propres à la situation socioculturelle du public cible ou à sa propre situation de dépendance par rapport à l'initiateur. Cette négociation est, de plus, contrariée par la préoccupation obsessionnelle de la fidélité, et donc le souci de neutraliser tout ce qui dépasse les limites qu'il permet à son interprétation.

L'importance de cette notion de négociation du sens — plutôt que celle plus classique maintenant d'interprétation du sens — a déjà été clairement énoncée : « *Seeing the meaning of texts as something which is negotiated between producer and receiver and not as a static entity independent of human processing activity once it has been encoded, is the key to an understanding of translating, teaching translating and judging translations* » (Hatim et Mason 1990 : 65).

Il s'agit de faire comprendre que ce sens que l'on traduit est de nature complexe et dynamique (soumis à des reformulations, voire à des interprétations, différentes), que le traducteur doit tenir compte de multiples facteurs et mettre en balance des éléments qui peuvent être contradictoires, et que, finalement, une traduction, un texte traduit, c'est toujours le résultat d'un compromis. La notion de compromis va de pair avec celle de négociation, et c'est là aussi un concept utile pour relativiser la traduction, qui n'est ni une, ni absolue, ni jamais parfaite.

Tout traducteur averti sait donc manier l'art du compromis et de la compensation, et c'est certainement en traduction littéraire que la tâche est la plus ardue. Sans entrer ici dans les difficultés linguistiques qu'implique la traduction du style d'un auteur, il faut souligner qu'il y a une dynamique intrinsèque dans la traduction d'un roman : la traduction évolue, et le traducteur avec elle, au fur et à mesure que le roman avance, car un monde extralinguistique se développe avec l'œuvre, et l'évolution des événements et des personnages conduit le traducteur à revenir en arrière et à modifier sa traduction des premiers chapitres. Il est également évident que le traducteur doit négocier entre le souci de ne pas trahir l'auteur, de ne pas en dénaturer la pensée et le style, et le souci de faire apprécier son œuvre par un public le plus large possible...

Cette dynamique et cette complexité ne peuvent apparaître dans une version traditionnelle dont le professeur donne une traduction apparemment unique et sans faille. Si l'on veut enseigner à nos étudiants ce qu'est la traduction, c'est au contraire la traduction plurielle qu'il faut leur faire connaître. Les étudiants seront mieux armés s'ils connaissent la réalité de la traduction professionnelle, qui constitue souvent une situation de compromis, dans la mesure où la situation réelle de traduction n'est jamais parfaite. Il me semble erroné de toujours offrir aux étudiants des conditions idéales de traduction : délai maximal avec des heures passées à discuter d'une phrase, texte source parfait... Dans la grande

majorité des cas, le traducteur traduit un texte défectueux (mal écrit, mal structuré, etc.) et ne dispose pas de délais suffisants, d'où un compromis constant entre la quantité et la qualité. Il doit donc apprendre à découvrir rapidement où se situent les difficultés et quelles solutions existent pour les résoudre sans perdre trop de temps. Il est vrai que les difficultés de traduction pour un couple de langues défini sont récurrentes et qu'il est possible d'entraîner les étudiants à en résoudre un bon nombre (Delisle 1993). Cependant, même dans le cas de délais raisonnables, un traducteur qui doit vivre de sa profession ne travaillera pas pour la gloire (plus qu'incertaine au demeurant) : il se doit d'être productif. Aucun traducteur ne prendra autant de temps pour traduire un document, même un roman, que le temps accordé pour autant de versions d'agrégation mises bout à bout et constituant un document de même longueur !

Conclusion

Un dernier point plus pragmatique sur la traduction comme négociation est la négociation face à la situation de l'emploi, négociation que nous nous devons d'entreprendre dans l'université. Que nos étudiants aient pour but de devenir professeurs de langues ou d'utiliser leurs langues dans les métiers de la communication et de l'industrie, la situation actuelle de l'emploi et la conjoncture extrêmement favorable du marché de la traduction — qui est un marché demandeur pour ce qui est de la traduction technique — nous incitent à nous adapter pour envisager l'enseignement de cette compétence traductive comme une nécessité socioéconomique de notre enseignement, et à négocier avec l'institution universitaire et nos collègues pour faire reconnaître cette nécessité et la faire accepter dans l'université.

Même si ce texte a pu donner cette impression, l'objectif n'était pas de parler de la traduction, mais de trouver des façons intéressantes et efficaces de l'enseigner. Dans une perspective didactique, il est important de renouveler le message pédagogique par des concepts simples, évocateurs, en utilisant des mots qui font image et qui marquent les étudiants plus que les beaux discours magistraux. Ainsi la théorie interprétative de la traduction fournit le concept de déverbalisation, un concept très séduisant mais discutable dès qu'on l'envisage selon une pratique de la traduction écrite. Or ce concept a une valeur didactique exceptionnelle : introduit par le biais d'exercices de traduction orale sans support écrit, c'est comme une formule magique qui fait immédiatement comprendre aux étudiants que la traduction ne peut pas être un décalque d'une langue dans une autre, les menant ainsi en douceur sur le chemin de la traduction interprétative.

Le concept de négociation est également percutant, car il fait comprendre le principe d'une dynamique, d'une reconstruction permanente du sens, d'un ancrage de la langue dans les réalités socioculturelles et d'une ouverture sur le monde qui nous entoure et dans lequel nos étudiants vont devoir bâtir leur carrière.

ÉLISABETH LAVAULT
Université Stendhal, Grenoble 3

Notes

1. Peter Kent, *Using Netscape 2 for Windows 95*, Corporation, Indianapolis, 1996, p. 90.
2. Peter Kent, *J'utilise Netscape 2 pour Windows 95*, Paris, Macmillan, 1996, p. 105.

Références

BALLARD, Michel (1984), « La traduction relève-t-elle d'une pédagogie ? », dans Michel BALLARD (dir.), *La Traduction : de la théorie à la pratique*, Lille, Université de Lille 3.

BERMAN, Antoine (1985), « La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain », dans *Les Tours de Babel, essais sur la traduction*, Mauvezin, T.E.R. Éditions.

BOURDIEU, Pierre (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

DELISLE, Jean (1993), *La Traduction raisonnée*, coll. « Pédagogie de la traduction », Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

GOUADEC, Daniel (1989), *Le Traducteur, la Traduction et l'Entreprise*, Paris, AFNOR.

HATIM, Basil et Ian MASON (1990), *Discourse and the Translator*, Londres, Longman.

HEWSON, Lance et Jacky MARTIN (1991), *Redefining Translation*, Londres, Routledge.

ISANI, Shaeda (1996), « Le scénario comme outil pédagogique », dans *ASp 11/14*, Université de Bordeaux 2.

LADMIRAL, Jean-René (1979), *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris, Payot.

LADMIRAL, Jean-René (1984), « Pour la traduction dans l'enseignement des langues, " Version " moderne des humanités », dans Michel BALLARD (dir.), *La Traduction : de la théorie à la pratique*, Lille, Université de Lille 3.

LAVAULT, Élisabeth (1985), *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Paris, Didier Érudition.

LAVAULT, Élisabeth (1993), « Traduire en LEA, traduire pour communiquer », dans Michel BALLARD (dir.), *La Traduction à l'université. Recherches et Propositions didactiques*, Lille, Presses Universitaires de Lille.

LEDERER, Marianne (1994), *La Traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*, coll. « F/Références », Paris, Hachette.

MAINGUENEAU, Dominique (1991), *L'Analyse du discours*, Paris, Hachette Supérieur.

MOUNIN, Georges (1955), *Les Belles Infidèles*, Paris, Cahiers du Sud.

PERGNIER, Maurice (1993), *Les Fondements sociolinguistiques de la traduction* (c1978), coll. « Étude de la traduction », Lille, Presses Universitaires de Lille.

RICHTERRICH, René (1985), *Besoins langagiers et Objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.

SELESKOVITCH, Danica et Marianne LEDERER (1984), *Interpréter pour traduire,* Paris, Didier Érudition.

STUBBS, Michael (1983), *Discourse Analysis*, Oxford, Blackwell.

WIDDOWSON, Henry (1981), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, CREDIF/Hatier. Traduction de *Teaching Language as Communication*, Oxford, OUP, 1978.

ANNEXE

Cossack pie	**Quiche cosaque**
Approximately 2 hours' preparation time	Temps de préparation : deux heures environ
One 9-inch pie	Recette pour 6 personnes (moule à tarte de 23 cm)
Preheat oven to 350°	***Préchauffer le four à 350°**
	Ingrédients :
1/4 lb. fresh mushrooms	***113 g** de champignons frais
1 cup chopped onions	***1 tasse** d'oignons hachés
1 cup shredded green cabbage	*1 tasse de chou vert râpé
1 cup thinly-sliced brocoli	*1 tasse de brocolis émincés
1 cup thinly-sliced carrot	*1 tasse de carottes émincées
[...]	[...]
1/3 cup pot, farmer's or cottage cheese	***le tiers d'une tasse** de fromage blanc
3/4 cup mixed sour cream and yogurt	***3/4 de tasse** de yaourt et de crème fraîche mélangés



This page intentionally left blank

CHAPITRE 7

POUR UNE PÉDAGOGIE DE LA TRADUCTION INSPIRÉE DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Venant d'une planète nommée Amérique latine, sur laquelle les mots, quoique pratiquement identiques à ceux qui ont cours dans la péninsule ibérique, renvoient à des réalités parfois très différentes et entraînent des conduites souvent fort distinctes, j'en suis venu tout naturellement à me demander jusqu'à quel point le fait de parler une langue commune était une garantie de communication et si ce que l'on appelle « traduction » ne pouvait pas être envisagé comme une opération *intralinguistique* autant que comme une opération interlinguistique. Pourquoi en Amérique hispanophone propose-t-on, par exemple, aux touristes français, voire portugais et brésiliens, des services d'interprètes, alors que rien n'est prévu pour venir en aide aux touristes espagnols ?

Plus que sur la notion de langue, les réflexions qui suivent seront donc axées sur celles de discours et de situation de discours : quels sont les discours et les situations de discours avec lesquels jongle le traducteur professionnel ? Et quels sont les discours et les situations de discours auxquels travaillent étudiants et professeurs dans un cours de traduction ? Cette analyse comparative des mécanismes de l'acte traduisant dans le milieu professionnel et dans le milieu pédagogique devra déboucher sur la proposition d'une méthodologie de la traduction inspirée de la pratique professionnelle.

Par « traduction pédagogique » j'entendrai ici la traduction destinée à l'apprentissage de la langue et, accessoirement, de la culture étrangères. Je ne me référerai donc pas aux cours de traduction destinés à former des traducteurs et qui s'adressent à des étudiants ayant une connaissance préalable presque parfaite des deux langues et des deux cultures en présence.

Par « traduction professionnelle », au contraire, j'entendrai la traduction en tant que pratique étrangère à toute préoccupation pédagogique, le traducteur professionnel étant censé avoir une connaissance parfaite des deux langues et cultures en présence.

La question finale sera de savoir si l'apprentissage de la langue et de la culture étrangères est compatible avec l'initiation à la pratique professionnelle de la traduction.

Traduction pédagogique et traduction professionnelle : des enjeux différents

Les mécanismes de la traduction professionnelle

La traduction, qu'elle soit pédagogique ou professionnelle, a pour matière première le texte, que je définirai comme l'empreinte fossile d'un discours une fois que celui-ci a été détaché, temporellement et/ou spatialement, de sa situation d'origine.

La première tâche du traducteur professionnel consiste donc à transformer le texte en discours, c'est-à-dire à rétablir les rapports unissant le discours de départ à la situation de départ, un peu de la même façon que le paléontologue, à partir d'un spécimen fossile, reconstruit l'animal vivant dans son milieu d'origine[1].

Pour ce faire, le traducteur utilise tous les indices que le texte est susceptible de lui fournir : linguistiques, iconographiques, typographiques, voire strictement matériels, comme les caractéristiques physiques du support ou le moyen de reproduction du texte. Si chacun de ces indices, pris isolément, est susceptible d'interprétations variées, voire divergentes, le traducteur professionnel sait que c'est leur cooccurrence qui renforce les probabilités d'une interprétation correcte de chacun d'entre eux.

Ces simples hypothèses à propos du texte demandent à être confirmées par une autre série d'indices, extratextuels cette fois : les indices extraits de l'interview d'un personnage dont l'importance pratique et théorique ne saurait être assez soulignée : le donneur d'ouvrage.

En effet, celui-ci, autant qu'un donneur d'ouvrage, est un donneur d'informations ou, comme disent les anthropologues, un informateur, sur un texte avec lequel il entretient un rapport privilégié. L'interview de cet informateur doit déterminer, en première instance, s'il est l'auteur du discours de départ, son *destinataire* ou un simple *intermédiaire.*

S'il en est l'auteur, il constitue une véritable mine de renseignements ou d'indices de première main sur la situation de départ : où et quand le

discours a été produit, quelles en sont les intentions, quelles sont les caractéristiques socioculturelles de son auteur, quelle représentation celui-ci se fait de son destinataire, des circonstances de réception du discours d'arrivée, quels échanges ont précédé le discours à traduire, etc. Il va sans dire que les résultats de l'interview ne sont pas à prendre à l'état brut, mais doivent passer par le filtre de l'interprétation psychologique.

Si le donneur d'ouvrage est le destinataire du discours de départ ou un simple intermédiaire, ces renseignements ne pourront être, évidemment, que de seconde main, c'est-à-dire médiatisés par la perception qu'il a de la situation de départ, ce qui ne veut pas dire inutiles, mais à interpréter avec une certaine prudence.

Quoi qu'il en soit, c'est la mise en rapport des indices textuels et des indices fournis par le donneur d'ouvrage qui permet au traducteur professionnel de reconstituer le discours original dans sa situation de départ.

La seconde étape de l'opération traduisante consiste à élaborer un nouveau texte entretenant des rapports cohérents avec la nouvelle situation, de façon à engendrer un discours d'arrivée équivalant au discours de départ.

Or, la principale, sinon l'unique source d'information sur la situation d'arrivée est, une fois de plus, le donneur d'ouvrage. Si celui-ci est le *destinataire* du discours à traduire, son interview permettra d'obtenir une foule de renseignements et d'indices de première main sur la situation d'arrivée, à commencer par la langue dans laquelle le texte doit être traduit ! Pour prendre un cas quelque peu extrême, quoique parfaitement réel, l'interview du donneur d'ouvrage peut révéler que ses attentes de lecture ne correspondent pas, ou pas totalement, aux caractéristiques du texte qu'il a choisi ; à moins d'être dépourvu de toute conscience professionnelle, le traducteur devra alors aider son donneur d'ouvrage à sélectionner certains passages du texte proposé, voire l'orienter vers le choix d'un autre texte.

Si le donneur d'ouvrage est l'*auteur* du texte à traduire ou s'il est un simple *intermédiaire,* il se fait une certaine représentation de la situation d'arrivée, qui peut néanmoins ne coïncider que partiellement avec celle du traducteur ; en ce cas, des conflits peuvent surgir, qui doivent être résolus par la voie de la négociation. Il est fréquent, par exemple, que le donneur d'ouvrage ait produit ou choisi son discours en fonction d'une représentation de la situation d'arrivée fortement influencée par la situation qui lui est familière. Tout l'art du traducteur consiste alors à le convaincre que son destinataire n'est pas seulement étranger par le fait qu'il parle une langue étrangère, mais aussi par son histoire, sa culture, ses attentes de lecture, etc. C'est ainsi qu'on ne saurait transposer un

livre de cuisine française, intitulé *Cuisine rapide et économique*, dans un autre milieu de réception sans s'assurer au préalable que les ingrédients nécessaires peuvent être effectivement obtenus de façon rapide et économique. Dans le cas contraire, le traducteur se verra dans l'obligation de proposer des amendements au texte original (suppressions, ajouts, modifications), qui devront être négociés avec le donneur d'ouvrage. De même, l'interview du donneur d'ouvrage est la seule source d'information permettant de déterminer si la traduction doit être de type plutôt « ouvert » ou « couvert », c'est-à-dire si le destinataire doit ou non, et dans quelle mesure, se rendre compte qu'il s'agit d'une traduction.

Bref, la traduction professionnelle est en quelque sorte la recherche de la quatrième proportionnelle, selon la formule :

$$\frac{a}{c} = \frac{x}{b}$$

où
a = texte de départ
b = situation de départ
x = texte d'arrivée
c = situation d'arrivée

Cette formule mathématique, si simpliste soit-elle, possède néanmoins l'avantage de mettre en évidence deux caractéristiques fondamentales de la traduction professionnelle :

1. La réussite de l'acte de traduction de dépend pas uniquement de l'appréhension correcte du texte de départ *a*, mais aussi de celle de la situation de départ *b*, ainsi que de la prise en considération de la situation d'arrivée *c*.
2. À un texte original donné ne correspond pas une traduction unique, mais une infinité de traductions possibles, puisque la valeur de *x* ne dépend pas seulement de *a*, mais aussi de *b* et de *c*.

Les mécanismes de la traduction pédagogique

À la différence de la traduction professionnelle, la traduction pédagogique ne se soucie guère de reconstruire les liens unissant le discours de départ à la situation de départ. Dans ces conditions, la seule façon de redonner vie au texte consiste à l'insérer dans la situation pédagogique elle-même. Que l'enseignant ait créé le texte de toutes pièces ou qu'il l'ait simplement choisi, en le maquillant ou en le mutilant à des degrés divers, il le transforme en un discours pédagogique, dont il est, sinon l'auteur, tout au moins le locuteur, selon la terminologie d'Oswald Ducrot, c'est-à-dire celui qui en assume la responsabilité. Le destinataire de ce discours est l'enseigné ; ses intentions sont de vérifier les connaissances linguistiques acquises par les étudiants ; ses antécédents sont tous les discours qui ont précédemment eu lieu dans la salle de classe ; bref, tous les éléments de cette situation de départ sont censés être amplement connus par les participants.

Il en va de même pour ce qui est de la situation d'arrivée, à ceci près que les rôles s'inversent : de destinataire du discours de départ, l'étudiant devient auteur du discours d'arrivée ; et d'auteur (ou « locuteur ») du discours de départ, le professeur devient destinataire du discours d'arrivée ; quant aux intentions de ce nouveau discours, elles ne sont plus de vérifier, mais de démontrer l'acquisition des connaissances linguistiques.

Dans ces conditions, l'interview du donneur d'ouvrage n'aurait aucun sens, puisque la situation de départ et la situation d'arrivée sont non seulement identiques, mise à part l'inversion des rôles d'auteur et de destinataire, mais aussi parfaitement connues des interlocuteurs. En second lieu, la traduction demandée est toujours « ouverte », étant donné que l'intention poursuivie ne saurait être de faire croire au destinataire que le texte a été rédigé dans la langue d'arrivée ; en ce sens, un texte d'arrivée « sentant » la traduction ne constitue pas un inconvénient rédhibitoire.

Ce schéma de la traduction pédagogique, que l'on pourrait résumer par la formule

$$\frac{a}{b} = \frac{x}{b}$$

où

a = texte de départ
x = texte d'arrivée
b = situation d'arrivée

tend néanmoins à se compliquer au fur et à mesure que progresse le cours. En effet, d'auteur ou de locuteur, le professeur se transforme insensiblement en un intermédiaire face à une situation extérieure fictive, dans laquelle la traduction est censée être destinée à un public aussi vaste que mal précisé — une espèce de « lecteur idéal », n'ayant d'autre particularité que de comprendre tous les mots figurant dans le dictionnaire et d'ignorer tous ceux qui n'y figurent pas, et de disposer de tout le temps et de tout l'intérêt du monde pour se documenter sur un sujet donné. D'où la difficulté pour l'étudiant d'adapter son discours à une situation ambiguë, d'autant plus que des conflits peuvent surgir entre la représentation que se fait l'étudiant de la situation d'arrivée et la représentation que s'en fait le professeur, ce qui pousse parfois l'étudiant à proposer deux versions visant, implicitement, deux situations d'arrivée.

En définitive, ce qui différencie la traduction pédagogique de la traduction professionnelle, ce n'est pas tant la nature des textes eux-mêmes que l'établissement des rapports entre ces textes et les situations de discours à l'intérieur desquelles ils doivent être placés ou replacés : une situation pédagogique uniforme, et pas toujours dépourvue d'ambiguïté, dans le cas de la situation pédagogique ; des situations multiformes et en prise directe sur le monde réel, dans le cas de la traduction professionnelle. La question qui se pose maintenant est de savoir comment la richesse et la diversité de la traduction professionnelle peuvent être transposées dans le milieu pédagogique.

Comment transposer la pratique professionnelle de la traduction dans le milieu pédagogique ?

Il n'est guère possible de demander à des étudiants en cours d'apprentissage de travailler en collaboration directe avec un cabinet de traduction, en raison non seulement du degré de difficulté des textes à traduire, aussi bien sur le plan linguistique que sur le plan cognitif, mais surtout à cause des obstacles d'ordre pratique en ce qui concerne la relation avec les donneurs d'ouvrage.

Ces obstacles peuvent néanmoins être contournés grâce à une *simulation sélective* des conditions qui existent dans la pratique professionnelle. Pour ce faire, il convient tout d'abord de sélectionner les textes à traduire, en fonction des connaissances linguistiques et extralinguistiques qu'ils supposent de la part du lecteur. Ces textes doivent être des textes authentiques, au sens où ils ne doivent pas être des artefacts pédagogiques créés par l'enseignant à l'intention des enseignés. À l'intérieur de ce cadre de sélection, tous les auteurs, tous les domaines, tous les genres, tous les types de présentation peuvent être retenus, l'important étant de diversifier la gamme des textes à lire et à traduire. La situation pédagogique ne permettant guère que de travailler à des reproductions d'extraits ou de textes brefs, les étudiants devront avoir à leur disposition le texte original complet, dans sa présentation originale. S'il s'agit, par exemple, d'un article de revue, ils devront pouvoir consulter à tout moment le numéro complet de la revue en question.

Après la phase de lecture du texte, il est demandé aux étudiants d'établir un profil du discours de départ, qui doit inclure, au minimum, les éléments suivants :

- caractéristiques de l'auteur (ou des auteurs) ;
- caractéristiques du (des) destinataire(s) ;
- relations entre l'auteur et le destinataire ;
- circonstances de production du texte ;
- circonstances de réception du texte ;
- intentions ;
- langue du texte ;
- niveau de langue ;
- genre du texte ;
- présentation ;
- type de publication.

Dans un deuxième temps, les étudiants sont invités à imaginer un donneur d'ouvrage intéressé à la traduction de ce texte. La consigne est alors de veiller à la cohérence des caractéristiques et des desiderata de cette personne par rapport aux particularités du texte. Et pourquoi ne pas en profiter pour demander aux étudiants de représenter — dans la langue étrangère, le cas échéant — des jeux de rôles faisant intervenir le traducteur et son donneur d'ouvrage ? En cas de manque d'inspiration ou de moyens linguistiques, ou en vue de compléter le scénario, il est possible de présenter aux étudiants l'enregistrement vidéo de l'interview d'un donneur d'ouvrage réel — ce qui suppose, évidemment, que le professeur dispose d'un ensemble de vidéos, chacune d'entre elles correspondant à un texte de départ donné.

En fonction des données recueillies au cours de l'interview, il est ensuite demandé à l'étudiant de rectifier ou de compléter le profil de départ, notamment s'il s'avère que le donneur d'ouvrage en est l'auteur. Ce profil de départ sera ensuite modifié en fonction des informations fournies par l'interview, afin de déboucher sur un profil du discours d'arrivée comportant la même liste d'éléments que le profil de départ.

Il va sans dire que ces deux profils peuvent être élaborés dans la langue étrangère, même en début d'apprentissage.

Finalement, l'étudiant procède à la rédaction du discours d'arrivée, à partir du profil qu'il a lui-même établi.

Afin d'enrichir ce processus, il convient de diviser la classe en groupes, chacun d'entre eux travaillant pour un donneur d'ouvrage particulier. Cela permet ensuite de comparer les traductions proposées et de mettre en rapport les différences observées avec les caractéristiques de chacun de ces donneurs d'ouvrage.

Les avantages de cette transposition

En guise de conclusion, mentionnons les principaux avantages que professeur et étudiants peuvent retirer de cette pratique de la traduction.

En ce qui concerne le professeur, celui-ci se libère du carcan pédagogique qui l'oblige à une éternelle alternance du rôle d'auteur du texte de départ avec le rôle de destinataire du texte d'arrivée, commis à la sauvegarde des mots. Il se transforme en un véritable catalyseur de la communication, dans une multitude de situations empruntées à la vie réelle. Étant donné que la situation pédagogique ne se prête pas à la vérification empirique du bien-fondé des traductions proposées, le rôle du professeur consiste à repérer et à signaler d'éventuelles incohérences : incohérences, par exemple, entre les caractéristiques du texte et celles

du donneur d'ouvrage, ou entre celles du donneur d'ouvrage et celles du profil des discours, et, finalement, entre le profil d'arrivée et le discours d'arrivée. Dans la mesure où la règle du jeu consiste à établir un profil d'arrivée suffisamment détaillé pour servir de référence à la construction du discours d'arrivée, l'évaluation y gagne en objectivité. Celle-ci, en effet, ne se fonde plus sur le sentiment linguistique d'un locuteur idéal, mais sur le degré d'adéquation entre le discours produit et la situation de discours envisagée.

En ce qui concerne l'étudiant, l'intérêt de cette méthodologie réside dans le caractère interdisciplinaire de son apprentissage. En premier lieu, cette pratique permet d'intégrer l'apprentissage du discours oral et du discours écrit en langue étrangère, aussi bien sur le plan de la réception que sur celui de la production. Évitant de dissocier l'oral de l'écrit ou de présenter l'écrit comme un simple code dérivé, secondaire par rapport à l'oral, cette méthodologie insiste au contraire sur l'éclairage mutuel de ces deux modes de communication, à la fois différents et complémentaires.

En second lieu, la méthodologie proposée, repoussant la sécurité trompeuse des correspondances préétablies entre listes de mots, invite l'étudiant à travailler, non au niveau de la langue, mais du discours. Si, comme le dit Umberto Eco, le « texte est un mécanisme paresseux qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire » (Eco 1985 : 63), cette méthodologie contribue à familiariser l'apprenant avec les stratégies de la lecture et de la rédaction, tant dans la langue maternelle que dans la langue étrangère.

Finalement, et ce n'est pas là l'un de ses moindres mérites, cette méthodologie prépare l'étudiant à la pratique professionnelle de la traduction, en insistant sur le fait que, pour un texte donné, il n'existe pas une seule traduction possible, mais une infinité. L'interview du donneur d'ouvrage constitue à cet égard un précieux garde-fou.

En définitive, cette méthodologie repose tout entière sur l'idée selon laquelle apprendre une langue étrangère, c'est autant relever le défi d'affronter une nouvelle langue que celui de faire face à une nouvelle situation.

JEAN HENNEQUIN
Université Autonome de Puebla (Mexique)

Note

1. Maurice Pergnier écrit dans *Les Fondements sociolinguistiques de la traduction* : « La compréhension d'un énoncé nécessite [...] que tous les termes en soient référés correctement aux éléments de la situation qui lui a donné naissance et qui lui confère son sens. Sans cette référence, l'énoncé est ambigu pour son récepteur » (Pergnier (1993 : 46).

Références

DUCROT, Oswald (1972), « Situation de discours », dans Oswald DUCROT et Tzvetan TODOROV (dir.), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Éditions du Seuil.

DUCROT, Oswald (1984), *Le Dire et le Dit*, Paris, Éditions de Minuit.

DURIEUX, Christine (1991), « Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction », dans *Le Français dans le monde*, août-septembre, p. 66-70.

ECO, Umberto (1985), *Lector in fabula*, Paris, Grasset.

PERGNIER, Maurice (1993), *Les Fondements sociolinguistiques de la traduction* (c1978), coll. « Étude de la traduction » Lille, Presses Universitaires de Lille.



This page intentionally left blank

CHAPITRE 8
LA TRADUCTION : DISCIPLINE OU INTERDISCIPLINE ?

Dans le prologue du numéro spécial du *Français dans le monde, Retour à la traduction*, Francis Debyser s'exprimait en ces termes :

> La linguistique ne théorise plus les problèmes de traduction à la seule fin de montrer qu'elle est impossible ; l'analyse de discours comme les théories de l'énonciation y trouvent un champ d'application par excellence et la traduction pose tous les problèmes du contact entre les cultures à travers les rendez-vous des discours (Debyser 1987 : 2).

Ce numéro invitait les didacticiens à réintroduire la traduction dans la formation des futurs professeurs de langues et soulevait déjà la question suivante : un pont peut-il être jeté entre la démarche formalisante du linguiste et l'activité finalisée du traducteur ? Nous aimerions quant à nous tracer ici les grandes lignes de la formation en traduction en Espagne et aborder la formation du traducteur professionnel à l'aide de différentes conceptions de la traduction et du caractère interdisciplinaire de l'activité enseignante.

En Espagne, comme en France, la traduction universitaire ou pédagogique a toujours existé aussi bien dans le secondaire qu'à l'université. L'enseignement de langues modernes (*filologías modernas*) a toujours accordé une place à la traduction en tant qu'exercice formateur plus que fonctionnel. Dans ce cas, le texte choisi pour la traduction servait de support à une réflexion linguistique et culturelle considérée comme indispensable à une formation intellectuelle solide. Les écoles de traducteurs et d'interprètes sont nées en Espagne pendant les années soixante-dix pour faire face à la demande de professionnels de la traduction sur le marché du travail et en prévision d'un événement : l'intégration de l'Espagne à la CEE et l'avalanche de contacts qui allaient se produire avec l'extérieur, et spécialement avec les pays européens à la suite de l'ouverture des frontières après la mort de Franco. L'Espagne a opté,

dans un premier temps, pour le cycle court (trois ans après le baccalauréat) ; ainsi, jusqu'en 1992, l'enseignement de la traduction et de l'interprétation n'était représenté, hormis quelques formations telles que celle de l'Université Complutense de Madrid, que par trois écoles universitaires délivrant des *diplomas* après trois ans d'études. La formation offerte par ces écoles universitaires était essentiellement axée sur la pratique, et l'interprétation ne faisait l'objet que d'une matière, ou unité de valeur (UV), dans l'ensemble du programme d'études.

En 1992, une réforme a permis à ces écoles de se transformer en facultés de traduction et d'interprétation, et un nouveau domaine de connaissance[1] a été créé : la *linguistique appliquée à la traduction.* Entre 1992 et 1996, six facultés de traduction et d'interprétation et une quinzaine de *licenciaturas en traducción e interpretación* ont vu le jour, soit dans le cadre de ces facultés, soit dans le cadre de facultés ou de départements de langues. Selon les données d'un recensement des formations en traduction et en interprétation, il apparaît que l'Espagne est le seul pays, en Europe de l'Ouest, qui possède des facultés universitaires en traduction et interprétation (Caminade et Pym 1995 ; Caminade 1995). Ces nouvelles facultés introduisent un enseignement plus général et plus théorique, et le profil des formations en traduction et en interprétation s'assimile de plus en plus à celui des formations universitaires traditionnelles (premier cycle, second cycle et formation doctorale en traductologie). Ce passage du cycle court au cycle long d'études pour la formation des traducteurs et des interprètes et la reconnaissance de ces études au niveau national expliquent l'essor des programmes d'études en traduction et en interprétation dans les universités espagnoles. Toutefois, cette multiplication des programmes d'études correspond davantage à une politique linguistique axée sur l'apprentissage des langues étrangères plutôt que sur la formation de traducteurs et d'interprètes et sur les besoins du marché du travail. La plupart des universités mettent en place des *licenciaturas en traducción e interpretación* sans étude de marché préalable. L'enseignement de la traduction et de l'interprétation se trouve ainsi pris dans la vague de l'enseignement des langues étrangères. D'où la confusion qui existe trop souvent entre enseignement des langues étrangères et formation professionnelle de traducteurs et d'interprètes.

Le cycle d'études espagnol comporte une formation longue de quatre ans (premier cycle et second cycle) après le bac, l'accès étant subordonné à des épreuves d'admission. Les deux disciplines — traduction et interprétation — s'inscrivent dans un cursus commun divisé en quatre grands blocs plus ou moins égaux quant aux heures de cours : perfectionnement des langues ; pratique et théorie de la traduction et de l'interprétation ; domaines de spécialité ; domaines afférents à la traduction, tels que la terminologie, la documentation et l'informatique appliquées à la

traduction. Ajoutons que les étudiants venant de filières non linguistiques ont la possibilité d'accéder au second cycle après un examen évaluant leurs compétences dans la langue maternelle ainsi que dans la première et dans la deuxième langue étrangère. Cela permet d'éviter « un mauvais aiguillage des vocations [...], malentendu qui écarte des études de traduction ceux-là mêmes qui, de par leur formation dans des spécialités non linguistiques, seraient particulièrement bien placés pour traduire des textes relevant de leur discipline » (Déjean Le Féal 1996 : 34).

Rappelons que c'est l'enseignement de l'interprétation qui est à l'origine de l'enseignement de la traduction professionnelle au sein de l'université. Actuellement, la traduction et l'interprétation ne sont pas seulement des activités professionnelles, elles seraient « à mi-chemin entre une activité professionnelle qui suppose une préparation technique et pratique assurée par des professionnels et un domaine d'études et de recherches qui suppose une préparation théorique assurée par des universitaires » (Caminade 1995 : 262). Nous assistons dès lors à un développement quantitativement et qualitativement spectaculaire des études de traduction, qui sont devenues l'un des domaines les plus dynamiques du panorama international de la recherche linguistique en même temps que la traduction et l'interprétation acquièrent à l'université un statut d'autonomie par rapport aux méthodes et aux objectifs de la traduction universitaire. Toutefois, l'intégration de ces disciplines dans l'enseignement supérieur est très problématique : Jean Delisle, en particulier, signale les problèmes épistémologiques que pose l'entrée de la traduction dans les institutions universitaires comme discipline autonome :

> On cherche encore à quelle enseigne la loger : la linguistique appliquée, la psycholinguistique ? la sémiotique ? la littérature comparée ? la didactique des langues ? la psychologie cognitive ? l'ethnologie ? la science de la communication ? Autant d'avenues explorées ou à explorer, et aucune ne s'est encore révélée, à elle seule, pleinement satisfaisante (Delisle 1980 : 15).

En ce qui concerne le nouveau domaine de connaissance mentionné ci-dessus, précisons qu'il a d'abord été appelé « linguistique appliquée à la traduction » et que ce nom vient de changer pour celui de « traduction et interprétation ». Cette décision reflète la volonté, d'une part, de bien définir la spécificité de la discipline par rapport aux autres domaines en la séparant clairement de la linguistique pour ne laisser aucun doute sur son autonomie et, d'autre part, de regrouper les deux domaines de la traduction et de l'interprétation en un même domaine d'activité et de recherche. En conséquence, les enseignants des facultés de traduction et d'interprétation sont rattachés soit à ce nouveau domaine de connaissance, soit à celui de la philologie dans la langue correspondant à celle de leur enseignement. Situation parfois conflictuelle qui s'accompagne, bien

entendu, d'une lutte de compétences. En outre, il n'y a pas de consensus entre les enseignants sur la méthodologie à appliquer, les buts à atteindre et la progression à respecter. D'après Karla Déjean Le Féal :

> Cette absence de consensus s'explique à la fois par l'existence de différentes théories contemporaines de la traduction (théories linguistiques et communicative ainsi que celle du « skopos ») et le manque d'une formation de formateurs en bonne et due forme. Dans le meilleur des cas, ce sont des traducteurs, formés eux-mêmes selon différentes théories, qui enseignent, les professionnels ayant fait un doctorat en traductologie étant encore extrêmement clairsemés (Déjean Le Féal 1996 : 39).

De plus, l'intérêt pour la pédagogie de la traduction professionnelle est relativement récent et il y a quantitativement moins de recherches en méthodologie de la traduction par rapport aux autres domaines tels que la traduction automatique ou la terminologie. À cela s'ajoute le fait que les objectifs et les méthodes ne peuvent être identiques selon qu'il s'agit de former des traducteurs techniques, des traducteurs littéraires ou des interprètes. Nous avons affaire, de ce fait, à une discipline qui est à la recherche d'une méthodologie.

Étant donné les liens qui existent, idéalement et réellement, entre la façon dont on conçoit la traduction et la façon dont on l'enseigne, l'enseignant prend comme point de départ sa propre conception de la traduction et sa propre perception des fonctions du traducteur. Dix ans d'expérience d'abord dans une école universitaire puis dans une faculté de traduction en Espagne nous ont permis d'observer très nettement deux différents types de formateurs de traduction professionnelle. Nous aurons recours à la formule neutre de formateur type A et formateur type B pour désigner les deux types d'enseignants, cette distinction n'étant, bien entendu, pas rigide étant donné l'imbrication des deux pôles.

Pour le formateur type A, la traduction est une opération fondamentalement linguistique. De ce fait, son enseignement, plus théorique que pratique, porte prioritairement sur la langue et non sur le sujet. Même s'il est convaincu que le cours de traduction n'est pas un cours de langue, sa méthodologie accorde une place importante au perfectionnement linguistique et il intègre fréquemment des rappels qui relèvent de la connaissance des langues : il lui est difficile, par exemple, de passer outre aux fautes de langue. Par ailleurs, pour cet enseignant, la traduction est une activité individuelle et le traducteur ne doit traduire que vers sa langue maternelle. Il éprouve, de plus, de la méfiance vis-à-vis des domaines connexes à la traduction, tels que la traductique qu'il considère comme une forme de concurrence, et ressent un certain malaise face à certains aspects professionnels de la traduction (métier, délais, clients, tarifs, etc.). Son enseignement entretient des rapports d'interdisciplinarité

avec la linguistique textuelle, l'analyse du discours, la didactique des langues, la linguistique contrastive, etc. Dans cette optique, pour le formateur type A, il est sûrement possible de jeter un pont entre les visées pédagogiques de la traduction universitaire et celles de la traduction professionnelle.

En revanche, pour le formateur type B, la traduction ne dépend du code que dans une faible mesure ; certes, elle constitue une opération linguistique, mais qui se réalise aussi à d'autres niveaux. Ainsi, la formation, intégrée dans l'enseignement technique plus que linguistique, est davantage fonction de l'intérêt porté aux sujets que de l'intérêt porté à la langue. La méthodologie de ce formateur se base sur des langues déjà maîtrisées par l'étudiant, ce qui est justifié par la présence dans les cours de traduction de groupes multilingues provenant des programmes d'échanges européens. Son enseignement est, de ce fait, plus pratique que théorique. En outre, étant donné que la traduction est une activité qui se réalise en équipe, le traducteur peut travailler dans les deux sens — aller et retour — puisque le réviseur permet de pallier les incorrections éventuelles. Par ailleurs, son enseignement intègre largement les outils technologiques, les engins et la « bidouille informatique » (Gouadec 1992) visant à former un professionnel d'un nouveau genre, un « ingecteur », mot-valise formé d'*ingé*nieur et de tradu*cteur* (Dornbush 1987), et nous pourrions ajouter, d'informaticien. Pour cet enseignant, il est clair que traduire est un métier et son enseignement entretient des rapports d'interdisciplinarité avec les domaines tels que l'informatique, la terminologie et la documentation afin de former un traducteur à la fois spécialisé et polyvalent. Compte tenu de ces caractéristiques, pour ce type d'enseignant, il serait très difficile de réconcilier la finalité de l'enseignement de la traduction et la finalité de la traduction dans l'enseignement.

Devant ces pôles qui témoignent de conceptions différentes, nous percevons que le formateur type A forme des techniciens de la traduction, tandis que le formateur type B prépare des professionnels de la communication multilingue et interculturelle. Il en ressort que l'enseignement de la traduction est toujours en quête d'équilibre. La formation constitue le facteur le plus important « puisque ce n'est qu'à travers elle que l'évolution du savoir traductologique peut avoir un effet sur la pratique de la traduction » (Déjean Le Féal 1992 : 342). Comment donc mettre en œuvre une méthodologie qui se situerait harmonieusement entre l'enseignement d'un savoir et celui d'un savoir-faire, entre une discipline et une interdiscipline ?

Pour Karla Déjean Le Féal, la formation consiste à « apprendre ce savoir-faire qui n'est que l'orchestration, à des fins de traduction, des capacités et des connaissances qui participent au processus de communication par-delà la barrière des langues » (Déjean Le Féal 1992 : 343).

Cependant, si l'objectif des premières formations de traducteurs visait à l'acquisition d'un savoir-faire, la création d'un espace pour la traduction dans le cadre universitaire implique un enseignement qui doit incorporer également l'acquisition d'un savoir et établir en conséquence un rapport dialectique entre l'observation de la pratique traduisante et la réflexion théorique. D'après Michel Ballard, « il apparaît donc aujourd'hui que dans les milieux professionnels on estime que la formation du traducteur doit allier théorie et pratique et que surtout la théorie, ou la réflexion, doit permettre d'ordonner la transmission du savoir » (Ballard 1996 : 69). Ajoutons une condition préalable à ce savoir et à ce savoir-faire : le présavoir, qui n'est pas limité aux compétences linguistiques et au bagage cognitif, mais qui est en rapport avec l'aptitude à mobiliser des connaissances utiles au moment opportun et à établir des liens logiques entre elles. Cette aptitude spécifique est un « prérequis » (Durieux 1995) que doit posséder l'apprenti traducteur au moment où il entreprend une formation et que l'épreuve de sélection doit vérifier.

Par ailleurs, « la traduction peut-elle ou doit-elle se constituer comme une discipline à part entière ou comme une "interdiscipline" qui embrasserait des domaines aussi divers que la linguistique, l'histoire, la sociologie, la psychologie, la théologie, voire les mathématiques, l'informatique, etc. » (Caminade 1995 : 263) ? Pour traduire des textes spécialisés, par exemple, il faut aborder le domaine de la terminologie, discipline à son tour interdisciplinaire impliquant des domaines tels que la linguistique, la logique, l'épistémologie et la documentation, le tout en relation avec des domaines thématiques concrets selon leur spécialisation (médecine, économie, physique, etc.). En ce qui concerne la part du linguistique dans les compétences à développer chez le futur traducteur professionnel, il reste à se poser les questions suivantes : la traduction est-elle toujours l'affaire des linguistes ? Son enseignement doit-il être pris en charge par des linguistes professionnels ? Est-ce avant tout une bonne formation linguistique et culturelle qui permettra au traducteur de produire un texte recevable dans la culture cible ? Est-ce que, sur un marché concurrentiel, « le "plus" du traducteur de métier ne peut être que linguistique » (Lerat 1995 : 101) ? On ne peut aborder le cadre méthodologique de l'enseignement de la traduction que d'un point de vue intégrateur, mettant en jeu des disciplines non linguistiques et linguistiques inséparables de la traduction. De plus, il importe que la formation s'articule autour d'une coopération interdisciplinaire d'autant plus fructueuse qu'elle respectera la spécificité de chaque discipline en visant une finalité commune : une heureuse synergie des compétences orientée vers la formation du traducteur professionnel.

DOMINIQUE GABET
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Note

1. Les domaines de connaissance (*areas de conocimiento*) sont des divisions administratives qui définissent en Espagne le profil des postes et des spécialisations de recherche.

Références

BALLARD, Michel (1996), « La traduction, les yeux ouverts », dans Penelope SEWELL et Ian HIGGINS (dir.), *Teaching Translation in Universities*, AFLS/CILT, p. 67-87.

CAMINADE, Monique (1995), « Les formations en traduction et interprétation : perspectives en Europe de l'Ouest », dans *TTR*, vol. 8, n° 1, p. 247-270.

CAMINADE, Monique et Anthony PYM (1995), *Les Formations en traduction et interprétation. Essai de recensement mondial*, numéro spécial de la revue *Traduire*, n° 9.

DEBYSER, Francis (1987), *Retour à la traduction*, numéro spécial du *Français dans le monde*, coordonné par Marie-Josée CAFELLE, Francis DEBYSER et Jean-Luc GOESTER, août-septembre, 168 p.

DÉJEAN LE FÉAL, Karla (1992), « La formation du traducteur en l'an 2001 », dans André CLAS et Hayssam SAFAR (dir.), *L'Environnement traductionnel. La station de travail du traducteur de l'an 2001*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, p. 341-347.

DÉJEAN LE FÉAL, Karla (1996), « La formation de traducteurs professionnels », dans Penelope SEWELL et Ian HIGGINS (dir.), *Teaching Translation in Universities*, AFLS/CILT, p. 31-43.

DELISLE, Jean (1980), *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*, coll. « Cahiers de traductologie », n° 2, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

DORNBUSH, Marcus (1987), « Les cornes de Moïse », dans *Retour à la traduction*, numéro spécial du *Français dans le monde*, p. 62-67.

DURIEUX, Christine (1995), *Apprendre à traduire. Prérequis et Tests*, Paris, La Maison du dictionnaire, 311 p.

GOUADEC, Daniel (1992), « Stratégies de professionnalisation de la formation des traducteurs », dans André CLAS et Hayssam SAFAR (dir.), *L'Environnement traductionnel. La station de travail du traducteur de l'an 2001*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, p. 235-247.

LERAT, Pierre (1995), *Les Langues spécialisées*, Paris, Presses Universitaires de France.



This page intentionally left blank

QUATRIÈME PARTIE

LES MISES EN PLACE PÉDAGOGIQUES



This page intentionally left blank

CHAPITRE 9

LE RÉSUMÉ EN LANGUE ÉTRANGÈRE DANS LE CADRE D'UNE DIDACTIQUE DE LA TRADUCTION

L'enseignement d'une discipline aussi complexe que la traduction ne peut se faire isolément. À l'heure où l'on préconise de plus en plus l'interdisciplinarité, nous avons pris conscience, depuis déjà des années, de la pertinence d'une étroite coordination entre le professeur de la langue étrangère (B), le professeur de version (B → A) et de thème (A → B) ainsi que celui de la langue maternelle (A).

Notre expérience nous a permis de vérifier qu'il était profitable de mener de front — sinon parallèlement, du moins d'une façon synchronisée — l'activité du résumé et celles de la traduction vers la langue maternelle et vers la langue étrangère. Précisons que chaque activité fait l'objet d'un enseignement différencié dans le cursus proposé par notre faculté : il s'agit là de disciplines distinctes ou UV, habituellement enseignées par un professeur différent ; elles correspondent à une seconde année de licence, c'est-à-dire au niveau DEUG. Notre coordination — ou du moins celle que nous encourageons — repose en partie sur un choix thématique susceptible d'offrir aux étudiants une gamme importante de textes « parallèles » (Lvovskaia 1997) dont ils prendront connaissance grâce à l'élaboration de dossiers thématiques (dans les deux langues si la coordination fonctionne) à raison de deux ou trois dossiers dans l'année. L'étudiant est amené à travailler ces dossiers à partir de fiches personnelles qu'il élabore et qu'il pourra consulter lors d'une épreuve finale. Ces fiches ont pour objet de lui demander un travail de recherche personnel guidé sur :

- le type de textes (d'où l'orientation en ce qui concerne la macrostructure) ;
- le vocabulaire dans un domaine précis, à savoir celui du dossier ;
- la variété des tours syntaxiques rencontrés dans les textes proposés dans le dossier ;

- les figures de style particulières aux textes donnés (métaphores, métonymies, synecdoques) ;
- les traits culturels, et tout spécialement ceux qui concernent les noms propres (problème des référents) ainsi que les sigles.

Chaque professeur trie soigneusement les textes authentiques qu'il va incorporer à son activité, le résumé, dans notre cas, selon les différents degrés de difficulté : texte court au contenu informatif dominant, texte complexe ou encore texte mixte, c'est-à-dire présentant une forte dimension pragmatique.

Quant à l'activité du résumé proprement dite, elle se présente comme un exercice qui, de même que la traduction, implique un travail préalable d'exégèse textuelle puis de reformulation après la phase intermédiaire, mais non moins importante, de la déverbalisation. Un deuxième niveau de coordination peut alors s'effectuer avec le professeur de traduction (B → A) après le stade de l'analyse textuelle. Le texte de départ, en langue étrangère, peut être demandé en traduction vers la langue maternelle (par le professeur de cette discipline), tandis que ce même texte est travaillé au cours de langue étrangère pour aboutir au résumé. Loin de constituer une double tâche, les textes résumés et traduits se présentent comme des activités complémentaires qui font appel à des compétences communes. Cela évite une dispersion chez l'étudiant, qui, sinon, se voit souvent placé devant des textes de domaines différents offrant une panoplie de difficultés. En concentrant les efforts sur un même sujet, on parvient ainsi, selon diverses approches (résumé, traduction), à mieux cerner les difficultés.

Le résumé, tel que nous le pratiquons en classe de langue, est donc cette opération traduisante effectuée à partir d'un seul et même code linguistique que, depuis Roman Jakobson (1963), on a convenu d'appeler « traduction intralinguale ». L'apparente facilité de cette traduction interne est vite démentie aux yeux des élèves traducteurs, notamment lorsqu'ils parviennent à la phase de la reformulation, étape de créativité par excellence. En effet, dans le résumé, la restitution du message appréhendé, ou reverbalisation, se double d'une condensation-réduction qui rend cette opération complexe, du fait de la simultanéité des deux opérations. Arrivée à ce point, l'activité du résumé semble se différencier de la traduction à proprement parler. Il existe néanmoins un certain nombre de traductions dont la « traduction linéaire abrégée » ou la « traduction synthétique » qui, comme le signale Daniel Gouadec (1989), ne contiennent pas l'intégralité des contenus du texte de départ (par suite de l'exigence du demandeur d'ouvrage) ; ces productions font donc appel, elles aussi, à des techniques de reformulation, celles qui s'imposent dans l'exercice du résumé.

La parenté du résumé avec la traduction a déjà été soulignée à maintes reprises par de nombreux théoriciens de la traduction, dont Jean Delisle (1980) ainsi que Jean-Claude Chevalier et Marie-France Delport (1995). Les analogies entre les deux activités peuvent s'énumérer succinctement :

- passage d'un texte de départ (TD) à un texte d'arrivée (TA) ;
- *repérage pragmatique* du TD : typologie de texte, contexte situationnel, enjeux, destinataires, etc., et repérage de son contenu informatif ;
- compréhension et analyse du TD : *extraction* de l'information pertinente et *restitution* du sens à partir des mots-clés, recherche des équivalents lexicaux, grammaticaux, stylistiques et des différentes articulations logiques du texte ;
- opération de *transformation* qui procède par retranchements, ajouts, inversions, déplacements, reproduction et travail de réécriture ;
- respect de la *cohérence interne* du TD ;
- *fidélité* au TD en ce qui concerne la non-intervention de l'opérateur-traducteur, qui s'abstient de faire des commentaires personnels ou d'introduire un discours rapporté ;
- souci de *clarté* : propriété lexicale, mot juste, correction syntaxique et orthographique ;
- *élégance du style* : variété des tournures, respect des registres de langue et du ton (neutre, polémique, ironique...), recherche d'une certaine *esthétique* dans l'expression ;
- *relecture* du texte résumé : révision et *contrôle* du transfert de l'information et de l'expression ; vérification que l'effet obtenu dans le TA correspond à celui du TD.

Ces points communs sont autant de rapprochements qui doivent être mis à profit dans le cadre d'une didactique de la traduction. Par ailleurs, l'activité du résumé doit se pratiquer en même temps qu'une batterie d'exercices de langue préventifs ciblés sur telle ou telle difficulté linguistique, discursive, pragmatique ou culturelle. Toutes ces activités font appel à plusieurs compétences chez l'élève-traducteur, dont, en premier lieu, la compétence linguistique (compréhension et production des énoncés dans la langue B), compétence qui n'est pas toujours évidente à ce stade des études (seconde année de licence). Michel Ballard a souligné avant nous que, dans le système universitaire français, « les étudiants [...] sont loin d'avoir atteint un état de bilinguisme satisfaisant » (Ballard 1996 : 69-79) lorsqu'ils abordent la traduction qui leur est souvent proposée dès la première année de licence, sinon dès la seconde, tout comme dans

notre système espagnol d'ailleurs, ce qui confirme bien la nécessité d'un travail profond sur la langue et la culture avant d'entamer la traduction proprement dite. Les activités proposées viennent donc renforcer la compétence textuelle et la compétence de communication qui relèvent des composantes linguistique, discursive, référentielle, pragmatique et socioculturelle, comme le rappelle Sophie Moirand dans son ouvrage *Enseigner à communiquer en langue étrangère* (1982).

Il apparaît que certaines de ces compétences sont également travaillées parallèlement à partir de la langue A (le résumé s'inscrivant aussi dans le programme de la langue maternelle), mais il convient de préciser que des compétences acquises dans une langue ne sont pas toujours extrapolables dans l'autre. Il y aura donc lieu de recourir éventuellement au contrastif, en mettant en garde l'étudiant contre les écueils les plus fréquents. Nous pensons en particulier aux difficultés dérivant de la phraséologie, des allusions culturelles propres à chaque langue, des divergences des systèmes de connaissances et de croyances d'une langue à l'autre. Des exercices ciblant certaines difficultés repérables dans le texte à résumer peuvent aider à résoudre ces problèmes textuels. Un certain nombre de difficultés sont repérables d'année en année et les problèmes linguistiques ne sont pas les moindres. Nous pensons tout spécialement au cas de l'ellipse qu'il est intéressant de signaler, car il se pose assez souvent dans les travaux d'hispanophones produisant en français. Ce facteur de cohésion du discours, si important dans le résumé, doit être abordé systématiquement dans la langue B, la compétence linguistique et discursive en A ne rendant pas l'étudiant apte à surmonter ce genre d'écueil en langue étrangère. Il en est de même pour l'euphémisme, la métaphore, la synecdoque, la métonymie et tous les cas d'ambiguïtés et d'équivoques, source potentielle de faux sens ou de contresens.

Nous avons parlé plus haut de la pratique de l'exégèse du texte commune au résumé et à la traduction. L'étudiant formule par approximations diverses des hypothèses de réexpression, qui l'amènent finalement à une compréhension globale du texte source.

Ce stade de la déverbalisation démontre qu'au-delà des mots qu'il est indispensable de connaître (le travail sur fiches mentionné précédemment), l'appréhension du sens passe par une phase importante d'élucidation avec ses présuppositions, inférences, retours en arrière, infirmations-confirmations. Mais c'est surtout au discours qu'il va falloir s'attarder pour lever toute ambiguïté, résoudre les allusions référentielles (noms propres, entre autres), culturelles, pragmatiques et extralinguistiques.

On demande donc à l'étudiant de faire abstraction des mots qu'il comprend, de repenser son texte et de passer à un autre niveau, celui des unités discursives. Pour ce faire, il doit obligatoirement prendre du recul

et faire appel à ses savoir-faire et savoir-dire, ses acquis, son vécu, sa connaissance du monde (compétences linguistique, rhétorico-pragmatique et encyclopédique). La capacité de se placer en contexte situationnel et, partant, de s'éloigner des mots qu'il vient de comprendre est une attitude non seulement recommandée, mais requise dans un apprentissage où l'étudiant doit éviter de répéter les mêmes mots, les mêmes propositions qu'il trouve dans son texte de départ afin de ne pas tomber dans le plagiat lors de la restitution du texte d'arrivée.

Dans un excellent ouvrage intitulé *Paraphrase et énonciation* (1994), Catherine Fuchs rappelle l'intérêt de la paraphrase dans tout exercice de reformulation. Elle ajoute, par ailleurs, dans *Les Ambiguïtés du français*, que « [t]oute traduction est une paraphrase, c'est-à-dire un déplacement sémantique, qui procède à des rééquilibrages à la fois par sur-détermination et par sous-détermination du sens : le texte d'arrivée dit tantôt "plus" que le texte d'origine (notamment en explicitant les implicites) et tantôt "moins" » (Fuchs 1996 : 86).

En tant qu'exercice survenant à la phase de l'exégèse textuelle (mais aussi à celle de la reformulation), la paraphrase apparaît comme essentielle dans la mesure où elle comporte un énoncé plus développé, mais de sens équivalent, que le terme ou l'expression à élucider ; elle se pratique tantôt oralement, tantôt par écrit, et doit être guidée par le professeur, qui vérifie de la sorte si les différentes étapes de la compréhension du texte sont correctement franchies. Exercice enrichissant, la paraphrase habitue l'étudiant à procéder par approximations, qui reposent sur l'établissement de relations synonymiques, antonymiques et hypéronymiques, mais aussi par allusions métonymiques, et le met en présence de transformations syntaxiques variées. Il reste que la dimension pragmatique étant la plus subtile à expliciter, on procède également au moyen de la paraphrase pour éclairer les implicites, les sous-entendus et les diverses formes d'ambiguïté qui constituent toujours des obstacles dans une langue étrangère et qui aboutissent à un texte d'arrivée confus et par conséquent inacceptable. Ces étapes de la formulation d'hypothèses diverses et de retours en arrière pour confirmer l'appréhension correcte du texte à résumer sont semblables à celles de l'exercice de traduction et en favorisent la pratique.

Dans son ouvrage intitulé *Traduire. Pour une pédagogie de la traduction* (1986), Claude Tatilon souligne également l'importance du recours à la paraphrase en tant que variante d'une même information référentielle, pour l'exercice de traduction, car, explique-t-il, la paraphrase est une « information textuelle diversifiée ». Il reste que l'on doit évidemment procéder par la suite à un choix qui tiendra compte des dimensions contextuelle et stylistique du texte de départ pour garder la variante pertinente.

Tout travail sur le résumé prend donc appui essentiellement sur la linguistique textuelle permettant de retrouver la superstructure du texte de départ (qui révèle à l'étudiant à quelle typologie de textes il a affaire), puis les niveaux inférieurs de macrostructure et de microstructure, selon les règles ou macrorègles proposées par Teun A. Van Dijk (1989).

Rappelons que si la structure formelle sur laquelle se moule tout texte de départ est un facteur important à prendre en considération, on ne peut oublier, comme l'indiquent Katharina Reiss et Hans J. Vermeer, que les conventions varient et fluctuent d'une langue à une autre, voire d'une époque à l'autre : *« Las convenciones de los tipos de textos [son] como desencadenantes de expectativas y aparecen como señales que orientan la comprensión del texto »* (Reiss et Vermeer 1996 : 162). D'où l'intérêt du repérage de la superstructure du texte de départ dont le résumé devra se faire l'écho en conservant le contenu des macropropositions qui définissent dans une large mesure la « charpente » du texte de départ.

La seconde étape, après l'exégèse textuelle et la déverbalisation, est la production d'un nouveau texte qui fait appel à une démarche inverse (le parcours onomasiologique), selon un schéma que nous empruntons à Baylon et Mignot (1995) :

Idéation → choix sémantiques → moyens lexicaux → choix syntaxiques → message.

Cette étape de la reformulation ou de la reconstruction du message est de loin la plus complexe et la plus ardue. Rappelons que l'étudiant se prépare à traduire dans une langue B. Cela peut choquer lorsque l'on sait que le professionnel n'est un bon traducteur que dans le sens de la langue maternelle. Certes, mais si dans notre cursus universitaire la discipline de traduction A' B a été incorporée, c'est parce que le marché du travail exige certaines dérogations auxquelles on ne peut passer outre par les temps qui courent.

La production d'un texte second (résumé ou traduction) exige des approches différentes faisant appel aux compétences linguistique, discursive, rhétorico-pragmatique, logique et encyclopédique, comme nous l'avons vu plus haut.

L'acquisition de ces compétences en langue B passe par des exercices de production textuelle, exercices qui sont régulièrement effectués au cours de langue étrangère B dès la première année de licence et qui se poursuivent en deuxième année. Ajoutons que nous ne manquons pas d'incorporer des exercices faisant état d'erreurs récurrentes, par ailleurs le plus souvent empruntées à nos élèves. La capacité de produire des énoncés textuels grammaticalement corrects, cohérents et élégants repose sur ces activités menées avec régularité et discipline.

Un des aspects que nous privilégions également au cours, dans le cadre de l'enseignement du résumé, est le travail sur la cohérence textuelle. Une préparation théorique inspirée des travaux de Michel Charolles et Jean Peytard (1978) permet de fixer l'importance des quatre métarègles de cohérence textuelle que ces auteurs définissent comme les règles de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation.

En comprenant l'importance de la *récurrence* des éléments du texte (règle de répétition) qui implique un travail sur la pronominalisation, substitutions lexicales, présuppositions et inférences, l'étudiant apprend à éviter l'anacoluthe, les ruptures abruptes et forcées, le fameux « coq-à-l'âne ».

La règle de *progression* renvoie aux notions de thème (élément connu) et de rhème (élément nouveau) qui expliquent la continuité thématique du texte. Celle de *non-contradiction* met en garde contre le contresens, en exigeant de l'étudiant des retours en arrière sur son texte afin de vérifier qu'il n'a pas introduit d'éléments linguistiques ou discursifs contredisant un contenu posé ou présupposé par des occurrences antérieures ou déductibles de celles-ci par inférence. Finalement la métarègle de *relation* rappelle à l'étudiant l'importance d'établir des relations de congruence entre les unités de sens du texte.

Une pratique habituelle qui s'avère fructueuse pour aborder la cohérence textuelle est celle du texte dont l'ordre logique a été rompu (paragraphes donnés dans le désordre) et que l'étudiant doit retrouver à partir de critères qu'il y aura lieu de définir (macrostructures et articulation du texte, mots-clés, charnières, mots de liaison, organisation du raisonnement, repérage des liens logiques, signalement des articulations explicites et implicites — rôle de la ponctuation —, relations diaphoriques, éléments rhématiques révélant la progression thématique, etc.). Cet exercice permet de retrouver la nouvelle hiérarchisation du discours, les différents mouvements de pensée, du raisonnement. Éventuellement, une fois que le texte d'arrivée a retrouvé sa forme initiale, on peut proposer qu'il soit résumé.

Nous avons mentionné à plusieurs reprises que la reformulation passait par l'étude des macrostructures et des microstructures qui révèlent les différentes règles conduisant au texte d'arrivée. Pour le résumé, Teun A. Van Dijk (1989) suggère les célèbres règles de généralisation, d'effacement et d'intégration, que nous retenons tout particulièrement parce qu'elles sont également utiles dans l'exercice de traduction.

Un dernier niveau, celui du style. Les techniques du style s'apprennent. Nous renvoyons à l'excellent ouvrage de Jean Kokelberg, *Les Techniques du style* (1993), qui propose tout un éventail d'exercices sur le vocabulaire, les figures de rhétorique, la syntaxe et le rythme. Ces exercices peuvent être exploités dans un cours de langue étrangère au

niveau universitaire ; nous en intégrons une partie dans la batterie d'exercices qui complètent la pratique du résumé dont nous avons fait mention plus haut.

Nous aimerions conclure en citant Mario Vargas Llosa à qui une journaliste du *Monde de l'éducation* demandait, précisément au sujet de la traduction, en février 1988, comment il situait le traducteur par rapport à l'auteur. L'écrivain péruvien eut alors cette charmante réponse : « C'est un créateur modeste qui, comme Cyrano de Bergerac, accepte de séduire une dame pour un ami ! »

Cette boutade semble suffisamment expressive pour résumer avec humour l'importance des notions de fidélité et de créativité, entendue ici en relation avec la séduction, que l'élève traducteur et futur professionnel doit démontrer dans la pratique du résumé comme dans celle de la traduction.

MARIE-CLAIRE DURAND GUIZIOU
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Références

BALLARD, Michel (1996), « La traduction les yeux ouverts », dans Penelope SEWELL et Ian HIGGINS (dir.), *Teaching Translation in Universities*, Londres, AFLS/CILT, p. 67-88.

BAYLON, Christian et Xavier MIGNOT (1995), *Sémantique du langage. Initiation*, Paris, Nathan.

CHAROLLES, Michel et Jean PEYTARD (1978), « Enseignement du récit et cohérence du texte », dans *Langue française*, nº 38, p. 7-41.

CHEVALIER, Jean-Claude et Marie-France DELPORT (1995), *Problème linguistique de la traduction. L'horlogorie de saint Jérôme*, Paris, L'Harmattan.

DELISLE, Jean (1980), *L'Analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais*, coll. « Cahiers de traductologie », nº 2, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

FUCHS, Catherine (1994), *Paraphrase et Énonciation*, Paris, Ophrys.

FUCHS, Catherine (1996), *Les Ambiguïtés du français*, Paris, Ophrys.

GOUADEC, Daniel (1989), *Le Traducteur, la Traduction et l'Entreprise*, Paris, AFNOR.

JAKOBSON, Roman (1963), *Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit.

KOKELBERG, Jean (1993), *Les Techniques du style : vocabulaire, figures de rhétorique, syntaxe, rythme*, Paris, Nathan.

LVOVSKAIA, Zinaida (1997), « Concepto de texto paralelo en la traducción especializada », dans *Actes del I Congrès internacional sobre traducció*, Barcelone, UAB, Servei de Publicacions de la Universitat Autonoma de Barcelona, p. 164-168.

MOIRAND, Sophie (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

REISS, Katharina et Hans J. VERMEER (1996), *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*, Madrid, Akal, 162. Traducción al español de García Reina y Martín de León.

TATILON, Claude (1986), *Traduire. Pour une pédagogie de la traduction*, coll. « Tel », Toronto, Éditions du GREF.

VAN DIJK, Teun A. (1989), *La Ciencia del texto*, Barcelone, Paidós Comunicación.



This page intentionally left blank

CHAPITRE 10

ÉVALUER LES TRADUCTIONS EN FONCTION DE LA FINALITÉ DES TEXTES

Les problèmes-clés de l'enseignement de la traduction à l'université sont les suivants : la finalité d'un cours de traduction, la méthode d'enseignement et les principes sur lesquels repose cet enseignement. Ces trois points sont utiles pour déterminer la méthode d'évaluation d'une traduction.

Dans un cours universitaire de langue, l'étudiant se trouve presque toujours obligé de faire de la traduction pour des raisons diverses : pour le contrôle de ses connaissances dans une langue étrangère, cette vérification étant liée à un cours de grammaire ; comme exercice d'acquisition du vocabulaire et d'amélioration de l'expression stylistique dans la langue cible ; comme exercice d'interprétation d'un message cible et de reformulation de ce message dans la langue cible. Vue essentiellement comme exercice linguistique, la prestation peut se faire dans les deux sens, version et thème.

Dans ces trois formes de traduction universitaire traditionnelle, où la question du contrôle des connaissances est habituellement prioritaire, le contexte de la production fait presque toujours défaut. On ne s'interroge pas non plus sur la fonction du texte dans la culture source, ni sur la fonction du texte traduit dans la culture cible. Ainsi, on attache peu d'importance au profil du lecteur ciblé, aux connaissances contextuelles et factuelles de ce destinataire, à ses attentes d'un texte ayant une fonction et un type donnés. On ne se soucie pas non plus de ses besoins d'information et d'explicitation. Trop souvent on demande aux étudiants de traduire un texte sans leur fournir une information préalable, ce qui tend à donner l'impression à ces derniers que la traduction consiste simplement à rechercher des correspondances ou des unités interlinguistiques dans les unités linguistiques. C'est pourquoi les méthodes d'évaluation finissent par se concentrer sur des relations d'adéquation sur le plan de la forme

linguistique, faute d'autres critères d'évaluation auxquels se référer. L'ouvrage de Vinay et Darbelnet (1958, 1995) a largement contribué à la mise en place de critères d'évaluation et attiré l'attention sur les questions d'ordre stylistique. Néanmoins, les comparaisons proposées par ces deux auteurs s'effectuent au niveau de la microstructure et se basent sur une approche comparative et contrastive des unités de sens dans leurs formes linguistiques. L'étude des problèmes de traduction du point de vue sociolinguistique de Maurice Pergnier (1993) a montré que la traduction s'opère sur des faits de parole, d'où l'importance du contexte socioculturel de la communication écrite. Pour sa part, Jean Delisle (1980, 1993) a élaboré une méthode d'enseignement fondée sur l'analyse du discours. Ainsi, la fonction de l'unité de traduction est étudiée à partir du texte source dans le contexte du genre de discours et du type de texte pour que soit effectué le meilleur choix dans la langue cible.

Si l'on veut s'écarter d'une conception visant les erreurs de production, ne faudrait-il pas commencer par l'analyse du texte à traduire dans une autre perspective, celle de la macrostructure ? Dans les cours de traduction universitaire aussi bien que professionnelle, il serait préférable de tenter de former les étudiants à l'évaluation des choix potentiels dans la langue cible, à partir des concepts fondamentaux tirés de différentes écoles théoriques. La méthode proposée ci-dessous comprend une analyse de la fonction et de la structure textuelle du texte source ainsi qu'une analyse des problèmes potentiels de traduction, compte tenu de la fonction du texte dans la langue cible et des besoins du destinataire.

À partir d'un cadre global, les critères d'évaluation seront déterminés au niveau de la macrostructure et de la microstructure. Il va sans dire que cette méthode nécessite une analyse approfondie de chaque contexte de production, puisque ce qui constitue une erreur dans un environnement sociolinguistique donné ne le sera peut-être pas dans un autre. D'après Neubert (1985), l'équivalence des unités de sens ne vaut que pour un contexte donné, entre un texte source et un texte cible, dans la situation de deux langues en contact.

Comme est exclue l'identité de signification entre deux unités tirées de deux systèmes linguistiques différents, puisque l'unité linguistique trouve sa signification en raison du jeu intrasystémique entre les éléments du système (Saussure), il y a lieu de proposer d'autres critères pour déterminer la nature de la relation, d'identité ou autre, entre deux unités de sens qui sont censées remplir les mêmes fonctions dans deux langues et deux cultures différentes.

L'approche de la linguistique du texte et celle de la fonction du texte offrent une façon d'envisager globalement le message préalablement à l'analyse des microstructures ou des unités de sens du texte source. Le

texte est analysé comme signe en lui-même, compte tenu de sa fonction propre (informative, appellative, expressive) et de sa portée, un message global, quoiqu'il soit composé aussi de multiples signes individuels.

Les recherches menées en Allemagne ont apporté une contribution significative à l'enseignement de la traduction en intégrant les critères du monde de la traduction professionnelle. La fonction du texte traduit dans la culture d'accueil prime la forme du texte dans la culture de départ. Travaillant surtout la traduction de textes informatifs, fonctionnels ou non littéraires, les chercheurs sont arrivés à élaborer une conception de la traduction qui oblige le traducteur à considérer l'organicité textuelle comme élément constitutif de la fonction du texte. Grâce à l'analyse de la structure et des mécanismes du texte source (Nord 1991), on peut reconnaître la fonction du texte source, d'après les conventions linguistiques et textuelles de la culture d'origine. Il arrive que cette fonction reste invariable, mais il faut le vérifier pour chaque texte. Ayant ainsi reconnu la fonction voulue du texte cible, le traducteur connaît déjà les conventions linguistiques et textuelles qui vont limiter ses choix. Plus important encore, il doit tenir compte du besoin de s'écarter des unités du texte source, pour ce qui est de l'équivalence formelle, s'il veut produire une traduction fonctionnelle et efficace. Non seulement il choisira dans chaque cas le meilleur moyen d'effectuer le transfert d'une unité de sens, mais aussi, et plus encore, il décidera si toutes les unités doivent se traduire. Par exemple, dans le cas d'une traduction concernant un électroménager, que faire des instructions de branchement quand, pour le marché européen, la prise est intégrée au cordon d'alimentation, alors que l'acheteur britannique doit installer lui-même la prise ? L'adéquation du texte source avec le texte cible sera déterminée par les besoins du lecteur cible dans la culture d'accueil, et non pas par la structure ou le contenu du texte de départ.

Toutefois, bien que le traducteur opère sur un message global, il doit transposer des unités de sens individuelles et les traiter de manière linéaire selon leur séquence dans le texte d'origine. D'autres questions se posent alors en ce qui concerne le signe individuel, sa fonction sémiotique, sa pertinence par rapport au message et l'invariant sémantique.

Si l'on accepte le point de vue de Jakobson (1966), d'Almeder (1980) et d'Eco (1976), la traduction est une forme interlinguistique d'interprétation sémiotique, où la fonction du texte repose sur le sens du message. Ce sens global, composé d'unités de sens et formulé par les signes de la langue de départ, doit être recréé au moyen des signes dans la langue cible. Pour Holmes (1972, 1988), le traducteur saisit le message sous forme de signes qui lui permettent de composer dans sa « boîte noire » mentale une sorte de carte conceptuelle (*mind map*) du territoire du message. Les concepts ainsi repérés sont séparés des formes

linguistiques de la langue source pour revêtir d'autres signes dans la langue cible. Comme l'explique Jean Delisle, ce processus exige de « dissocier mentalement des notions de leurs formes graphiques afin de leur associer d'autres signes puisés dans un autre système linguistique » (Delisle 1980 : 71). L'image de Holmes — la carte conceptuelle du message — sert aussi à expliquer la possibilité de production de textes cibles divers, puisque chacun de ces textes pourrait correspondre à un besoin ou à une exigence spécifique de la part du destinataire ou de l'utilisateur du texte, bien qu'ayant comme point de départ le même message ou terrain. La paraphrase du *sens* du texte source produira des traductions alternatives, parmi lesquelles il faudra choisir, dans le respect des critères préétablis. Le traducteur, médiateur du sens, va ainsi puiser dans ses connaissances linguistiques et socioculturelles pour évaluer le texte source comme signe, aussi bien que chaque unité de sens comme signe, afin de saisir le message, l'intention de l'auteur et l'effet global qui est recherché auprès du lecteur. Cette analyse sera utile autant à l'interprétation du texte source qu'à la production du texte cible.

Évidemment, il y aura toujours dans le rendu d'une traduction des correspondances ayant l'apparence d'une relation d'identité de signification entre les deux langues en ce qui a trait à la forme linguistique ou au style. Mais le cours universitaire de traduction porte sur les stratégies applicables aux cas de non-correspondance. Il s'oriente plutôt vers les exigences de la traduction professionnelle et se concentre sur le développement des compétences de médiation. La traduction y est considérée comme une activité de production.

L'enseignement de la traduction à l'université doit éveiller l'étudiant aux difficultés inhérentes à la pratique de la traduction. La didactique doit lui fournir les moyens de repérer ces problèmes, d'en expliquer la nature et de proposer des solutions justes et pouvant être justifiées. Pour ce faire, il faut enseigner un métalangage qui permette de bien cerner le problème et de justifier les choix. Il faut que l'étudiant en arrive à pouvoir jeter un regard critique sur ses choix et qu'il sache défendre ses décisions à la lumière de la finalité du processus.

Ainsi, pour ce qui est de l'évaluation de la traduction dans un cours universitaire, le succès d'une traduction devra être mesuré au degré d'adéquation à la fonction du texte, au respect de sa finalité. On évaluera les erreurs dans le contexte plus large du message global, de la structure du texte et de l'effet sur le lecteur. Il faut reconnaître que l'objectivité dans ce genre d'évaluation ne saurait être absolue, étant donné la nature subjective et indéterminée du concept de norme et de texte prototypique pour chaque fonction, chaque genre de texte.

À l'Université d'Aston, dans le cadre du cours « Théorie et Pratique de la traduction », nous avons adopté une méthode d'évaluation du texte

traduit à l'aide des critères évoqués ci-dessus. Pendant le cours hebdomadaire, après la présentation d'un aspect théorique, théorie qui est liée très étroitement à la pratique, les étudiants discutent des problèmes de traduction que pose un texte. Ce travail de préparation se fait individuellement ou en groupe. Le texte est choisi afin d'illustrer les questions théoriques étudiées au cours précédent. Avant de discuter des problèmes spécifiques, les étudiants présentent leur analyse du texte source selon la méthode de Christiane Nord (1991) ou selon celle qui se pratique à l'ESIT dans les séminaires de lecture active (voir le chapitre 5). Doivent aussi être présentés le profil du lecteur cible, la source et la date de publication du texte cible et sa fonction. Sont aussi fixés les paramètres qui vont déterminer les choix au niveau de la macrostructure et de la microstructure du texte.

Chacun des étudiants doit alors exposer un ou deux problèmes de traduction, en expliquer la nature et suggérer une stratégie de traduction, en incluant une référence à des notions théoriques. Le groupe discute des problèmes et des solutions, et les évalue. Ensuite, tous les participants peuvent comparer leur propre version avec celle d'un autre étudiant, puis avec un corrigé, présenté comme une « traduction possible » et non pas comme une « traduction modèle ». Ce corrigé peut être consulté sur le réseau informatique.

Les étudiants sont tenus de produire leur traduction sur un traitement de texte. Cela permet de travailler avec deux fenêtres, une pour l'original, l'autre pour la traduction, mais aussi de consulter facilement des dictionnaires et d'autres sources de référence sur cédérom, et d'utiliser les ressources d'Internet. Ayant bien évalué les possibilités de traduction, les apprentis traducteurs rendent, pour évaluation, une version accompagnée d'annotations portant sur quelques-unes des embûches trouvées et sur certaines solutions choisies. À la fin du cours, l'examen, d'une durée de trois heures, consiste à traduire un texte comme cela se fait dans le milieu professionnel, c'est-à-dire en disposant des informations sur la fonction, la source de la publication et les destinataires.

Lors de la correction des copies, le professeur note toutes les erreurs de langue et de sens (information, ton, effet, etc.). Il y a déduction (100 points au départ) de 1, 2 ou 3 points selon la gravité des erreurs liées à la fonction du texte cible. S'ajoute une note alphabétique qualitative (A, B, C...). Les deux notes, quantitative et qualitative, sont réunies pour donner le résultat final en pourcentage. Cette note représente 70 % de la note à l'examen.

Dans la deuxième partie de l'examen, les étudiants doivent démontrer qu'ils savent repérer des difficultés de traduction et appliquer les bonnes stratégies de réexpression. Certains points sont numérotés dans la première

partie du texte à traduire (400 mots) ; tous les étudiants annotent les segments de texte désignés en précisant le type de difficulté décelé et proposent une justification théorique pour chacune des stratégies de réexpression retenues. Enfin, il leur faut commenter quatre points dans la deuxième partie du texte (qui n'est pas à traduire). On donne ainsi aux étudiants la possibilité de montrer leurs connaissances personnelles. Les annotations sont précédées d'une fiche d'introduction aux deux textes (texte source et texte cible) : type, source, lecteur cible, ton, orientation, caractéristiques particulières (structure de phrase, syntaxe, lexique, stylistique), effet voulu.

Cette pédagogie repose sur le besoin de procéder à une analyse systématique et sur la nécessité de bien effectuer ses choix en fonction du contexte de production spécifique de la finalité des textes. Elle repose aussi sur une évaluation de chaque texte d'après des critères précis et laisse voir que plusieurs versions sont possibles. La méthode veut avant tout faire perdre à l'étudiant sa crainte de « s'éloigner » du texte source, lui faire éviter le mot à mot abusif, l'habituer à aborder les textes du point de vue fonctionnel et à concevoir la traduction comme un outil de communication interlinguistique et interculturelle. Que la finalité du cours soit l'approfondissement des compétences linguistiques ou l'acquisition des compétences de traduction, les méthodes d'enseignement et d'évaluation doivent toujours tenir compte de cette orientation.

BEVERLY J. ADAB
Aston University, Birmingham

Références

ALMEDER, Robert F. (1980), *The Philosophy of Charles S. Peirce : A Critical Introduction*, Oxford, Blackwell.

DELISLE, Jean (1980), *L'Analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais*, coll. « Cahiers de traductologie », nº 2, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

DELISLE, Jean (1993), *La Traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, coll. « Pédagogie de la traduction », nº 1, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

ECO, Umberto (1976), *A Theory of Semiotics*, Bloomington, Indiana University Press.

GUTT, Ernst-August (1991), *Translation and Relevance : Cognition and Context*, Oxford, Basil Blackwell.

HOLMES, James S. (1972), *The Name and Nature of Translation Studies*, Amsterdam, University of Amsterdam.

HOLMES, James S. (1988), *Translated ! Papers on Literary Translation and Translation Study*, Amsterdam, Rodopi.

JAKOBSON, Roman (1966), « On linguistic aspects of translation », dans Reuben A. BROWER (dir.), *On Translation*, New York/Oxford, Oxford University Press, p. 232-239.

NEUBERT, Albrecht (1985), *Text and Translation*, Leipzig, VEB Verlag.

NEUBERT, Albrecht (1989), « Interferences between languages and between texts », dans Heide SCHMIDT (dir.), *Interferenz in der Translation*, Leipzig, VEB Verlag.

NORD, Christiane (1991), *Text Analysis in Translation : Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Amsterdam/Atlanta, Rodopi.

PERGNIER, Maurice (1993), *Les Fondements sociolinguistiques de la traduction* (c1978), coll. « Étude de la traduction », Lille, Presses Universitaires de Lille.

SPERBER, Dan et Deirdre WILSON (1986), *Relevance : Communication and Cognition*, Oxford, Basil Blackwell.

SPERBER, Dan et Deirdre WILSON (1989), *La Pertinence. Communication et cognition*, traduction de Dan Sperber et Abel Gerschenfeld, coll. « Propositions », Paris, Éditions de Minuit.

VINAY, Jean-Paul et Jean DARBELNET (1958), *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Montréal/Paris, Beauchemin/Didier.

VINAY, Jean-Paul et Jean DARBELNET (1995), *Comparative Stylistics of French and English*, traduction de J.C. Sager et M.-J. Hamel, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.


This page intentionally left blank

CHAPITRE 11

LA CORRECTION DES TRADUCTIONS PÉDAGOGIQUES

Notre propre expérience de l'enseignement pratique de la traduction et, surtout, notre fréquentation de la communauté enseignante nous ont amenée à constater une espèce d'empirisme en matière de correction des traductions faites par les apprentis traducteurs. Nous voudrions ici examiner cette réalité pour en dégager les conséquences pédagogiques. Notre réflexion se fixe davantage comme objectif de tenter de poser les bonnes questions en matière d'évaluation des traductions de type scolaire que de chercher, du moins pour l'instant, à proposer des solutions qui s'appuieraient sur une expérimentation menée selon les règles de l'art.

Il serait inexact ou exagéré de considérer comme suspects tous les modes connus d'évaluation puisque, comme tous les types de notation, le mode d'évaluation des traductions produites dans le contexte d'une formation repose dans la plupart des cas sur une grille assortie d'un barème. D'ailleurs, à l'heure actuelle, la note chiffrée occupe presque tout le champ de l'évaluation didactique. Pourtant, à notre connaissance, on ne trouve nulle part expliqués les fondements des critères appliqués. S'agit-il là d'un paradoxe ou de l'effet d'une tradition rarement ou jamais contestée ?

Le recours à ces instruments docimologiques, critères et notes chiffrées, révèle peut-être une conception de la traduction, c'est-à-dire de ce qui fait la qualité d'un texte traduit et de sa didactique. En fait, jusqu'à maintenant, on a surtout déterminé les écarts par rapport à une certaine qualité des traductions, les failles à sanctionner dans les textes soumis à l'évaluation. Ainsi la qualité relative des traductions est-elle souvent dominée par la notion de faute de traduction (erreur ponctuelle), alors que, dans la pratique pédagogique, la notion même de qualité de la traduction baigne dans une espèce de flou. Nous allons essayer de mesurer les répercussions pédagogiques de cette double situation. En raison de

nos activités pédagogiques actuelles, nos observations portent uniquement sur les textes généraux du couple anglais-français.

Des listes de fautes prêtes à l'emploi

Sans doute pour que les étudiants arrivent à faire le moins d'erreurs possible, des pédagogues ont dressé des listes de fautes, classées par catégories. Le classement classique consiste, en gros, à distinguer les écarts ponctuels de nature soit sémantique, soit linguistique, ce qu'on appelle généralement, d'une part, fautes d'interprétation ou fautes de sens et, d'autre part, fautes de langue. Dans le contexte de l'enseignement tout au moins, la méthode rassure : on peut prétendre à une certaine objectivité en s'appuyant sur des auteurs reconnus pour juger toutes les traductions à la même aune. Les nomenclatures d'erreurs de traduction garantissent en effet que, dans un cadre donné, tous les contresens, par exemple, ou tous les solécismes sont sanctionnés de la même manière. De là à leur accorder une importance égale dans l'ensemble du processus de traduction, le pas est vite franchi, surtout par les apprentis traducteurs. Le consensus sur l'acception technique de termes comme « faux sens », « écart de niveau de langue », « interférence » ou « imprécision » facilite la notation des textes traduits. Une fois qu'on s'est entendu sur l'étiquette, il ne reste plus qu'à attribuer à celle-ci une valeur graduée, considérée comme « négociable » par certains, comme si l'harmonisation terminologique locale — parmi un groupe d'enseignants ou au sein d'un établissement — assurait la pertinence de la démarche pédagogique (ce qui se vérifie peut-être). Pour le correcteur, le procédé s'impose aussi par sa commodité : une faute étant une faute, on peut, en cours de correction, abandonner la traduction à noter, la confier à une autre, voire à d'autres personnes, familiarisées avec le même barème, et ne pas craindre pour le respect de l'objectivité.

Puisque le décompte de notes graduées semble assurer la rigueur de la correction, pourquoi devrait-on mettre en doute le procédé menant à l'objectivité, pierre philosophale des correcteurs humains ? De fait, depuis une dizaine d'années, même les « pédagotrads » (Jean-Paul Vinay) ne font plus allusion — du moins publiquement — à leur quête de critères incontestables. Il y a quelque temps qu'on a lu des affirmations semblables à celle-ci, de Katharina Reiss :

> *Even if perhaps nothing absolutely new can be said [on translation], it may well still be possible to discover hitherto unnoticed cross-relationships, or clarify hitherto overlooked associations. This would contribute towards increasingly removing the translation activity from the sphere of pure intuition, of subjective criteria ; it would thus serve to systematize translation problems, make translation problems, make*

> *translation itself teachable to some extent, and also objectivize the assessment of translations* (Reiss 1977 : 106).

Quelques années plus tard, Neubert ne désespérait pas non plus d'avoir incessamment à sa disposition des algorithmes d'évaluation : « *[T]he time will come when objective criteria for translation assessment [objective translation criticism] can be developed with the help of experimental procedures among groups of L_1 and L_2 text users* » (Neubert 1984 : 69). À notre avis, ces critères infaillibles n'ayant pas encore été définis, la question de la correction des traductions pédagogiques n'a rien perdu de son acuité même si le sujet a été en quelque sorte dépouillé de son actualité, pour des raisons qu'il ne convient pas de développer ici.

Reprendre le lourd flambeau de la correction

Pendant que la traductologie fait d'extraordinaires percées sur d'autres plans, les pédagogues-correcteurs se retrouvent encore avec, pour seuls outils, des nomenclatures d'écarts par rapport à la « bonne » traduction. Or, cela tombe presque sous le sens : devant une copie émaillée d'annotations lui signalant, entre autres, sa compréhension imparfaite du texte original, concrétisée par des fautes de sens, ses maladresses d'expression, son style approximatif ou sa grammaire déficiente, l'étudiant prend la mesure de ses lacunes sans progresser dans l'apprentissage de la traduction. Sa résolution sera de ne plus retomber dans les pièges qu'il n'a pas su éviter à l'occasion d'une traduction donnée. Il a appris les erreurs à ne pas commettre dans une (sens numéral) traduction, mais il n'aura pas forcément intégré la méthodologie garante d'une traduction de qualité.

Nous ne mettons pas en doute le principe généralement accepté du caractère unique de tout texte et sur lequel, entre autres, s'appuient les champions des catalogues de fautes. Plus un répertoire d'erreurs est exhaustif, plus on a de chances de repérer tous les écarts par rapport à une traduction acceptable. L'exhaustivité de la liste utilisée assure son universalité. Or, l'utilisation d'une telle grille ne vaut à notre avis que pour la correction des versions, dont le but est précisément de sanctionner les ratés dans l'acquisition d'un savoir. Elle conduit irrémédiablement les traducteurs en formation à désarticuler le pseudo-texte, à le découper en unités de langue. On se trouve alors bien loin du texte vu comme discours cohérent. On a sans doute intérêt à se souvenir que les unités de langue entrent précisément dans le champ d'action des programmeurs et concepteurs de logiciels de correction intelligente[1].

La méthode, simple, révèle vite ses limites en matière d'apprentissage ou de transmission d'une méthodologie de la traduction. Considérons un exemple tiré d'un article du *Time* consacré à la découverte du corps d'une

jeune Péruvienne enseveli depuis plus de cinq cents ans dans les glaces du mont Ampato. L'adolescente aurait été offerte en sacrifice à une divinité locale :

> *[The sacrifice of the Inca girl], considered the greatest honor her people could bestow, would appease the mountain god — the source of good fortune (in the form of rain to bless the crops) and terror (**snowstorms**, earthquakes and avalanches) to Inca culture.*

Dans la copie d'un étudiant, on lit :

> *Le sacrifice allait attirer sur le peuple inca les faveurs du dieu de la montagne, source de toute bénédiction (par exemple, la pluie qui nourrit la terre) et de tout malheur (**blizzards**, tremblements de terre, avalanches).

Que conclure de l'impropriété[2] « blizzard » ? Qui va nous dire si la traduction de *snowstorm* par « blizzard » à propos de l'Amérique du Sud relève de l'incompréhension (cas peu probable chez les Québécois habitués à des hivers de six mois et pour qui la notion de *snowstorm* est bien connue) ? Peut-être aussi est-on en présence d'un mauvais choix de mot ou même d'un « simple » calque, résultat de la consultation trop hâtive d'un dictionnaire anglais-français. Et si « blizzard » s'était imposé spontanément au traducteur de bonne foi ignorant que l'usage réserve cette appellation aux bourrasques de neige du Nord ?

La complexité de la situation étonne : pour chacune des questions posées, la réponse peut varier d'un étudiant à l'autre. Dans l'hypothèse la plus favorable, c'est-à-dire dans les cas où l'on peut ramener à une seule la nature de l'erreur pour l'ensemble des individus, que s'agit-il de sanctionner : le résultat fautif ou la démarche déficiente ? En d'autres termes, sur quoi allons-nous attirer l'attention des étudiants : sur le perfectionnement linguistique ou sur le processus cognitif ? Dans l'exemple cité, l'intervention du correcteur consistera-t-elle à inciter les auteurs des traductions erronées à enrichir leurs connaissances encyclopédiques, à apprendre à se servir rationnellement du dictionnaire bilingue ou encore à aiguiser leur sensibilité aux interférences linguistiques ?

Nous pourrions multiplier à l'infini les cas où seule l'analyse des « boîtes noires[3] » des aspirants traducteurs nous permettrait de bien cibler l'enseignement et, par conséquent, les modes de correction. Nous donnerons un dernier exemple. Le passage étudié est tiré du contenu d'un site Internet consacré à l'histoire de l'Écosse et mis à jour à l'occasion de la restitution, en 1997, de la pierre de Scone aux Écossais :

> *Beneath the Coronation Chair in Westminster Abbey lies the Stone of Destiny. Until 1950, it had lain there undisturbed and largely unnoticed for seven centuries—**since Edward I had stolen it from Scone in Pertshire on one of his visits north**.*

L'extrait reproduit en gras a été rendu ainsi par une étudiante :

> *depuis l'époque des voyages d'Édouard I dans le nord de l'Écosse.

Pour ne pas alourdir cette brève étude, nous assimilerons le troublant « Édouard I » à un manque de réflexion de la part de la traductrice ou à une relecture inattentive. Mais comment expliquer l'énoncé « l'époque des voyages [...] dans le nord de l'Écosse » ? Pour ce qui est de la traduction « l'époque des voyages », là où ne sont évoqués ni période précise (époque) ni voyage (*visits*), s'agit-il d'une méconnaissance de l'anglais, d'un étoffement pour le moins injustifié en français, d'un manque de culture historique ? Devons-nous parler de fautes de langue ou de fautes de compréhension ou de transfert ? Nous sommes amenée à nous poser exactement les mêmes questions à propos de « dans le nord de l'Écosse ». Il nous faut absolument répondre à ces questions si nous voulons que nos corrections soient pédagogiques, contribuent réellement à la formation professionnelle de ceux et celles que nous sommes chargés d'initier à la traduction. Autrement, corriger des traductions n'équivaudra plus qu'à sanctionner des textes et des fautes.

Tant que nous n'aurons pas trouvé la solution, inspirés par un légitime souci d'efficacité, les enseignants se rabattront le plus souvent sur la faute de langue ou de traduction dûment cataloguée et aisément démontrable, et feront essentiellement office de professeurs de perfectionnement linguistique, mandat qui revient à d'autres. En employant un catalogue des erreurs, nous réglons en partie notre problème de correction, mais qu'enseignons-nous au juste ?

Conclusion

De manière générale, on peut dire que la correction fondée sur la découverte de la faute s'apparente plus à un contrôle de connaissances qu'à l'évaluation d'une performance. Au-delà de la mesure de la maîtrise des langues, cette orientation permet-elle l'évaluation d'un savoir-faire ? À moins qu'on ne veuille pas mesurer l'aptitude à traduire... Se pourrait-il que la pédagogie basée sur l'erreur à éviter ait un effet inhibiteur et incite les futurs traducteurs professionnels à centrer leur attention sur des portions de textes (mots, phrases) au lieu d'envisager les textes qu'ils traduisent comme des productions autonomes dotées d'une cohérence interne ? Les étudiants formés d'après la technique de la « correction-contrôle » des acquis linguistiques pourront-ils effacer l'empreinte laissée sur eux par cette pédagogie pour passer à de véritables prestations de traduction et réaliser de véritables actes de communication ?

Ces questions en appellent une autre, fondamentale dans l'enseignement de la traduction, peut-être même la seule qui soit réellement

pertinente : si nous voulons transmettre la connaissance d'un processus plutôt que des procédés, consentons-nous en tant que spécialistes de la didactique de la traduction à réfléchir sur des démarches évaluatives originales et efficaces ? Immanquablement va ressurgir la question de l'objectivité de la correction. Or, à ce jour, la pédagogie a démontré que l'objectivité repose avant tout sur des objectifs clairement définis. Se pourrait-il que l'activité pédagogique de la correction ait oublié de se donner des objectifs précis ?

Si c'est le cas et que nous souhaitions remédier à cet état de fait, nous aurions intérêt à méditer cette réflexion de Wolfram Wilss : « *The science of translation [...] can only satisfy to a limited degree the demands for objectivity and value-free procedural methods made by the modern theory of science [...]* » (Wilss 1982 : 13).

LOUISE BRUNETTE
Université Concordia, Montréal

Notes

1. Ce rappel s'inspire moins de la crainte du remplacement éventuel des enseignants par des machines que du désir de conserver la priorité du fond sur la seule forme.
2. L'« impropriété » fait partie de ces étiquettes commodes appartenant à la catégorie « fautes » de vocabulaire qui valent à l'auteur de la traduction l'observation « MJ » (« mot juste »). Assez paradoxalement, cette mention indique l'imprécision de l'expression visée.
3. Dans certains cas, cependant, on trouverait une « boîte noire » vide. En effet, lorsque la traduction résulte d'un calque ou d'un report non réfléchi, à quoi donc peuvent servir même les introspections à haute voix ou *think-aloud protocols*? (Voir le chapitre 13.)

Références

NEUBERT, Albrecht (1984), « Text-bound translation teaching », dans Wolfram WILSS et Gisela THOME (dir.), *Translation Theory and Its Implementation in the Teaching of Translating and Interpreting. Proceedings of the International Association for Applied Linguistics, Saarbrücken, 1983*, Tübingen, Gunter Narr.

REISS, Katharina (1977), « Text types, translation types, and translation assessment », dans Andrew CHESTERMAN (dir.), *Readings in Translation Theory*, Helsinki, Oy Finn Lectura (1989), p. 105-115. Reproduit de *Lebende Sprachen*, 1977, p. 97-100, avec l'autorisation de Langenscheidt, Munich.

WILSS, Wolfram (1982), *The Science of Translation. Problems and Methods*, Tübingen, Gunter Narr.

CHAPITRE 12

INTERNET POUR ENSEIGNER LA TRADUCTION ?

L'enseignement à distance a toujours offert un défi aux pédagogues. D'abord créé pour résoudre l'« incapacité », pour certains élèves, de suivre des cours dans des lieux préétablis (incapacité physique ou autre : handicap, isolement géographique, fermeture des écoles en temps de guerre, etc.), laquelle contrevient à l'obligation légale de scolarisation dans la plupart des pays, l'enseignement à distance, jusque-là « scolaire », évolue depuis trente ans afin de répondre à des besoins nouveaux. Certes, il reste essentiel pour l'enseignement élémentaire et secondaire des populations isolées et des personnes ne pouvant se déplacer, mais il devient aussi de plus en plus un outil de promotion sociale et professionnelle (Lehnisch 1981). Cette clientèle est souvent adulte, elle travaille et ne souhaite pas quitter son emploi pour suivre des cours dans la journée, et encore moins déménager pour s'inscrire dans un établissement d'enseignement particulier.

Une telle évolution a des conséquences administratives et pédagogiques : il s'agit d'abord d'augmenter le choix des formations professionnelles accessibles à distance, puis de tenir compte du temps que l'étudiant pourra consacrer à son apprentissage, lequel se fera généralement en plus et en dehors de ses activités professionnelles régulières, c'est-à-dire en plus des quarante heures réglementaires d'un emploi à temps plein. L'organisation des études devra donc prendre ces paramètres en considération. Enfin, du point de vue pédagogique, l'enseignement à distance devrait non seulement reproduire la meilleure qualité possible de l'enseignement direct, mais aussi compenser toute lacune éventuelle due à la distance elle-même. Nous devons donc, en partant de l'observation de ce qu'est un enseignement direct réussi, nous demander si les outils nouveaux de communication comme Internet peuvent améliorer l'enseignement à distance actuel, qui est surtout un enseignement par

correspondance, et si leur utilisation peut permettre également de nouveaux enseignements, comme la traduction professionnelle.

Les paramètres d'un enseignement « réussi »

Il existe divers moyens de déterminer le degré de réussite d'un enseignement : le maintien des étudiants au sein d'un programme, l'obtention, par l'étudiant, du diplôme ou des crédits convoités, les résultats obtenus par les étudiants à un examen national, voire international, le taux d'embauche des étudiants à la suite d'un programme professionnel, etc. Ces moyens tiennent compte du pôle « professeur » (émetteur) de l'enseignement, mais beaucoup moins du pôle « étudiant » (récepteur). Pourtant, dans la réalité, les deux doivent être complémentaires pour que l'enseignement soit véritablement réussi. On trouve ainsi un certain nombre de paramètres, tous essentiels au succès de l'enseignement pour l'un, de l'apprentissage pour l'autre. Dans une conférence présentée le 13 février 1997 au Collège universitaire de Saint-Boniface et intitulée « Les nouvelles technologies de l'information et de la communication au service de l'apprentissage », Philippe Marton (1997) les regroupe sous quinze points fondamentaux que je résumerai brièvement.

L'étudiant doit, tout d'abord, disposer d'une bonne motivation pour apprendre la matière choisie. Cette motivation ne se maintiendra que s'il a le sentiment qu'il apprend assez vite, mais pas trop vite, c'est-à-dire si le programme se conforme à son rythme d'apprentissage. Pour qu'il continue à s'intéresser à la matière enseignée, il faut constamment faire appel à sa participation active, soit en l'incitant à lire ou à collaborer à des projets, soit en l'encourageant à poser des questions, à faire des suggestions, entre autres choses. Cette participation active ne saurait exister sans une bonne interaction de l'enseignant avec l'étudiant, mais aussi entre les divers étudiants suivant un même programme. On sait depuis longtemps que les travaux de groupe, malgré leurs limites (inégalité fréquente de l'effort fourni par les divers membres, inégalité des niveaux, difficultés d'organisation, incompatibilité de caractères, etc.), apportent beaucoup à l'étudiant qui bénéficie ainsi de l'expérience des plus avancés, apprend à s'organiser, à composer avec diverses personnalités, à respecter des manières de travailler différentes et à tenir compte de recherches faites par d'autres. Dernier élément mais non le moindre, cet apprentissage présuppose une bonne perception des « objets » à apprendre, connaissance et reconnaissance des concepts mais aussi perception des sons, notamment pour l'apprentissage des langues.

Pour sa part, l'enseignant est responsable de la bonne organisation du message et de la structuration adéquate du contenu. Il doit choisir une

méthode adaptée au contenu à enseigner, coordonner ses ressources avec efficacité, et surtout guider l'étudiant, avec patience et persévérance, vers l'objectif à atteindre. Ce dernier point correspond exactement au besoin d'interaction de l'étudiant avec son professeur, mais il intervient également dans l'interaction entre étudiants, dans laquelle le professeur joue un rôle de facilitateur. En ce qui concerne la méthode, son choix et son organisation dépendent certes du professeur, mais son application revient tout autant à l'étudiant qui doit exécuter consciencieusement les activités proposées. Dans toute méthode, on devrait normalement trouver un choix d'activités variées permettant la répétition des concepts à acquérir, en plus d'exercices adaptés à la matière. La correction devrait prendre le moins de temps possible afin que l'étudiant sache à tout moment où il en est dans son apprentissage. Il faut prévoir, en outre, l'application des connaissances récemment acquises à des activités connexes d'approfondissement, et surtout le maintien du contact humain à toutes les étapes de l'apprentissage.

Si tous ces paramètres sont respectés, l'enseignement devrait faciliter l'apprentissage et permettre la réussite de l'étudiant. Tout enseignement, qu'il s'offre en face à face ou à distance, doit par conséquent tenter de les intégrer. Les organismes d'enseignement par correspondance ont souvent dû réaménager certains d'entre eux (le temps nécessaire à la correction des devoirs, par exemple) par divers moyens (exercices autocorrectifs permettant à l'étudiant d'avoir une idée de son résultat avant même de recevoir la « note » portée sur son devoir). Par ailleurs, on tente de fournir aux étudiants des occasions de communication avec leurs professeurs (par courrier, téléphone, télécopie, trop rarement encore par courrier électronique), mais on se préoccupe généralement assez peu d'établir une relation entre les étudiants. C'est là où il semble que les nouvelles technologies de l'information et de la communication pourraient apporter une amélioration sensible.

Internet : un outil d'enseignement à distance ?

En Europe en général, et en France en particulier, on observe un scepticisme marqué vis-à-vis d'Internet. Les bulletins de nouvelles présentent à l'envi les méfaits d'Internet, outil diabolique favorisant les activités criminelles des pédophiles ou la propagation des sectes. Tout comme le livre, Internet est un outil d'information, de communication et d'échange. Il incombe à chacun de l'utiliser au mieux et à bon escient. Il faut, comme on apprend à se repérer dans le dédale d'une bibliothèque, apprendre à naviguer d'un site à un autre afin d'atteindre les objectifs qu'on se donne. À la veille du XXIe siècle, on ne peut faire l'économie de cet apprentissage, d'autant qu'Internet est susceptible d'être utilisé aussi comme outil de formation, comme l'explique Jacques Attali :

> La réussite sera, demain, fonction de la capacité à naviguer, à essayer, à persévérer. [...] On devra sans cesse réapprendre, revenir dans le processus d'apprentissage dont on croyait être définitivement sorti. On devra valoriser l'échec, apprendre à tirer parti d'une impasse, d'une impossibilité. Le pédagogue sera moins un maître autoritaire qu'un guide attentif.
>
> Apprendre se fera en partie à distance. L'élève devra alors effectuer un voyage immobile, naviguer seul dans des bibliothèques, relier en chemin des labyrinthes virtuels accessibles sur ordinateur.
>
> Plus que d'empiler des savoirs logiques, apprendre exigera de passer par des épreuves, de savoir se perdre, d'être disponible pour braconner ce qui passe. D'être curieux de ses propres erreurs. L'apprentissage sera avant tout voyage ; la différence s'estompera entre apprendre, voyager et se distraire (Attali 1996 : 145-146).

Vu la puissance de cet outil, de plus en plus d'associations professionnelles et d'organismes gouvernementaux ou privés portent, sur eux-mêmes et sur leurs activités de travail ou de communication, des informations sur Internet. Il en ressort une possibilité illimitée d'accès à l'information. Ainsi, des écoles travaillent ensemble à des projets d'échanges épistolaires entre les élèves, favorisant ainsi (comme les « correspondants » le faisaient autrefois) l'intérêt pour le pays étranger, la langue qui permet la communication, etc. L'avantage évident d'Internet pour cette activité est peut-être la vitesse des échanges, puisqu'un message envoyé une journée pourrait bien obtenir réponse le lendemain, voire le jour même. Mais il y en a d'autres : si un élève français correspond avec un élève mexicain, il pourra, en plus des échanges épistolaires avec son correspondant, trouver une multitude de sites sur le Mexique ou d'autres pays de langue espagnole, sites illustrés parfois de façon très attrayante et diffusant une information de qualité. La première compétence à développer chez un élève qui utilise Internet, c'est donc le sens critique, afin qu'il sache distinguer un bon site, celui qui donne une information fiable, d'un mauvais site, où l'information est erronée, voire biaisée. Mais cette compétence est fort utile aussi lorsqu'il s'agit de choisir un livre dans une librairie.

Rien ne devrait donc empêcher que l'on utilise Internet pour l'enseignement à distance, le courrier électronique étant plus rapide que la poste, et la présentation de l'information au moins aussi attrayante que celle d'un manuel pédagogique classique.

Pour que l'enseignement à distance par Internet soit efficace, il faut qu'il réponde aux mêmes paramètres que ceux que nous avons décrits précédemment : l'étudiant doit être motivé, le cours doit être bien structuré et, surtout, la communication professeur-élève doit être soutenue. Les cours existants, qu'ils soient offerts par correspondance, télédiffusés ou

enregistrés sur cassette, ont tous un taux record d'abandon. On peut se demander quelle est la cause de cette situation. En fait, chacun sait qu'il est plus facile de suivre un cours à heure fixe, malgré les contraintes que cela représente, que de se motiver, jour après jour, à étudier et à faire des devoirs quand l'obligation ne dépend que de soi-même : de sa propre décision et de sa propre volonté. S'il n'y a pas d'obligation, la motivation peut tomber à la première occasion. Ensuite, si aucun calendrier n'est établi, un cours de quinze semaines pourrait bien en prendre trente ou soixante et même plus, car on peut toujours renvoyer à plus tard le travail qui ne doit pas être fait pour une date précise. Toute raison est bonne pour reporter une corvée. Ce faisant, l'étudiant perd sa motivation, et, après quinze semaines d'un travail qui aurait dû en prendre trois, l'enthousiasme baisse, et même disparaît.

Dans un cours à distance, il faut donc tenir compte non seulement du besoin de flexibilité de l'étudiant (ce que la plupart des universités n'offrent pas : la flexibilité des horaires et du lieu d'apprentissage particulièrement), mais aussi de ses besoins d'encadrement et de rigueur. Jean-Pierre Lehnisch cite là-dessus une étude menée par Lewin, Lippit et White aux États-Unis sur trois groupes d'élèves, un groupe dirigé de façon autoritaire, un groupe choisissant démocratiquement des règles de travail et un troisième auquel on laissait une parfaite liberté. C'est le deuxième groupe qui a obtenu le plus de succès. Il écrit : « En enseignement à distance, nous avons en effet remarqué que les adultes réclamaient souvent des plans de travail autoritaires de la part de l'école » (Lehnisch 1981 : 124). Nous pouvons donc décider d'organiser des cours à distance sur la base du calendrier universitaire normal, c'est-à-dire sur quinze semaines pour un cours de trois crédits (environ quarante heures de cours à l'université). L'étudiant pourra certes décider à quelle heure il veut travailler et combien de temps il veut consacrer à l'apprentissage de la matière, mais il devra faire le travail d'une semaine en une semaine (lectures et exercices), envoyer les devoirs aux dates fixées et suivre les exposés de ses collègues (et éventuellement les commenter) pendant la semaine où ils seront postés. Nous croyons que, de cette façon, le travail se fera à un rythme suffisamment soutenu pour qu'il n'éprouve pas de baisse d'intérêt et de motivation. Le plan de travail sera relativement rigide, mais le choix de l'heure et du lieu de travail sera entièrement libre. Ce choix s'accorde en fait avec celui du Centre national d'enseignement à distance en France : le temps passé à la réalisation de chaque activité peut varier d'une personne à l'autre, mais les devoirs doivent être envoyés à des dates précises.

Cette souplesse n'est donc pas propre à l'utilisation d'Internet. Ce qu'Internet apporte en plus, c'est, d'une part, une communication rapide et facile entre le professeur et l'étudiant, et, d'autre part, une nouvelle

façon de communiquer entre les étudiants. On peut effectivement faire appel à des forums de discussion dans le but de créer véritablement des « classes virtuelles », qui regroupent des étudiants habitant dans des endroits différents du lieu d'enseignement du professeur, au sein d'un site, qui n'est pas un lieu physique comme une salle de classe, mais électronique, site qu'ils partagent pour les besoins du cours. La communication et l'interaction restent alors toujours l'élément fondamental de l'enseignement, mais l'on réduit ici les inconvénients dus à la lenteur de la poste ou au décalage horaire. De plus, on peut espérer que l'étudiant timide sera moins gêné de communiquer avec son professeur et ses collègues (utilisant d'abord le courrier électronique avant de poster une question sur le site) que dans un amphithéâtre où il y a une centaine d'étudiants.

Quant à l'organisation et à la structuration efficaces du cours, elles sont semblables à celles d'un cours ordinaire. Elles intègrent des exercices et des travaux adaptés que l'on tente de corriger dans des délais raisonnables pour que l'étudiant en tire le meilleur parti possible. Là, l'informatique nous apporte quelque chose de plus : en effet, beaucoup d'exercices peuvent être préparés à l'avance et le professeur peut prévoir des corrigés programmés qui permettront aux étudiants d'obtenir une correction immédiate de leur travail (cela correspond aux exercices autocorrectifs des cours par correspondance). De plus, l'envoi de devoirs annexés à un message électronique limite le temps requis pour la correction de ceux-ci et élimine les délais antérieurement créés par l'acheminement des devoirs par la poste.

Internet pour enseigner la traduction à distance

On a rarement enseigné la traduction par correspondance. Il existe des cours, notamment pour la préparation aux concours de l'Éducation nationale en France (CAPES, Agrégation). Ces cours correspondent cependant à un apprentissage particulier dont les exigences se distinguent de celles de la traduction professionnelle. Il s'agit, le plus souvent, de traduction littéraire, et, à la correction, on attache plus de poids à la dextérité linguistique qu'à la transmission du message, par exemple à la possibilité de traduire un vocabulaire archaïque par des termes archaïques en langue d'arrivée.

L'enseignement de la traduction professionnelle par correspondance a existé en France dans les années soixante-dix, car il était possible, à cette époque, de suivre une formation en vue de l'obtention du brevet de technicien supérieur (BTS) en traduction commerciale. Cette formation mettait l'accent, d'une part, sur l'apprentissage du commerce, de la

correspondance commerciale et du droit commercial, et, d'autre part, sur le perfectionnement linguistique par la composition française, le thème et la version. Elle aurait sans doute pu mener à d'autres formations intéressantes, mais elle a été abandonnée au profit des formations données dans les écoles ou les instituts de traduction nouvellement créés.

Plus récemment, une formation en traduction de l'espagnol à l'anglais a été créée par l'Université d'enseignement à distance de Madrid et offerte, semble-t-il, avec beaucoup de succès (Alvarez 1993). Il s'agit ici d'un enseignement par correspondance, appuyé sur un matériel multimédia.

Quelles que soient les qualités ou les limites des formations existantes, on remarque qu'elles se préoccupent peu d'ajuster la formation en traduction à la pratique du métier, qui tend à s'exercer de plus en plus par l'intermédiaire des nouvelles technologies de la communication. Il y a quelques années, tout professeur de traduction pouvait encore se satisfaire d'un texte « tapé à la machine » (machine à écrire ou ordinateur). De nos jours, l'enseignement du métier de traducteur doit prévoir l'apprentissage de ces nouvelles technologies, y compris de l'utilisation d'Internet comme source d'information lexicographique, terminologique, documentaire et culturelle. C'est d'ailleurs pour cette raison que la plupart des écoles de traduction, du moins au Canada, ont introduit des cours d'informatique et traduction. Dans ce contexte, il nous paraît avantageux de créer un programme sur Internet, puisque celui-ci permettra à l'étudiant de maîtriser rapidement les outils informatiques de base (traitement de texte, courrier électronique) tout en se formant dans les différents domaines qui composent sa matière (lexicologie et syntaxe comparées, terminologie, documentation, traduction de la L_1 vers la L_2 et vice versa). Il est important aussi, dans un tel programme, d'aborder l'utilisation des ressources documentaires, lexicographiques et terminologiques que l'on trouve sur Internet, et de guider l'étudiant dans le labyrinthe de la « dictionnairique virtuelle » en lui demandant d'exercer pleinement son esprit critique et sa patience, esprit critique vis-à-vis des listes de mots qui n'apportent rien aux traducteurs, patience vis-à-vis des sites créés de façon rigoureuse mais non terminés.

Le certificat de traduction à distance du Collège universitaire de Saint-Boniface

Du point de vue de l'organisation, il ne fait aucun doute qu'Internet permet la plus grande précision en ce qui concerne les renseignements à transmettre à l'étudiant potentiel et la plus large diffusion de ces renseignements. Une page Web constitue, pour l'établissement, une carte

de visite accessible partout dans le monde. Ainsi, il suffit de se rendre à l'adresse de la page Web du Collège universitaire de Saint-Boniface (http ://www.ustboniface.mb.ca/cusb) pour savoir immédiatement quels cours y sont donnés et quelles activités y sont importantes. On y trouve des renseignements sur l'établissement lui-même, sur ses activités culturelles et sur ses programmes, notamment sur les cours qui s'offrent à distance. Nous invitons les lecteurs à le visiter.

Le certificat de traduction, actuellement en voie d'élaboration, sera semblable, quant à ses exigences, à celui qui est offert au Collège universitaire de Saint-Boniface et reconnu par l'Association canadienne des écoles de traduction en 1984. Tous les renseignements concernant l'organisation des études, les exigences à l'entrée et pour l'ensemble des cours, le nombre de crédits obtenus à chacun des cours, etc., sont contenus dans des pages Web. Celles-ci représentent un outil d'information et de vérification de cette information rapide et constamment accessible.

À l'adresse des cours qui s'offrent déjà ou qui s'offriront sous peu, on peut trouver des renseignements d'ordre pratique : modalités d'inscription, préalables, examen d'admission dans le cas du certificat de traduction, puisque personne n'est admis au programme de traduction sans avoir réussi cet examen. Un examen est présenté sur Internet, à l'intention des personnes éloignées des centres universitaires qui désireraient s'inscrire.

La liste des cours et leur description, telle qu'elle apparaît dans l'annuaire du CUSB, sont également offertes. On y distingue les cours donnés au CUSB des cours choisis pour constituer le certificat à distance. Toutes les communications avec les étudiants se feront par courriel, que ce soit pour l'inscription, les communications entre les étudiants et les services administratifs, ou entre le professeur et ses étudiants. Toute personne qui souhaite obtenir des renseignements complémentaires peut communiquer soit avec le registraire, soit avec un professeur, comme cela est indiqué dans la page de renseignements. Ainsi, je peux dire que l'établissement d'enseignement apparaît, selon le terme à la mode, comme un « campus virtuel » : tout en restant chez soi, on peut y obtenir les mêmes renseignements qu'en se rendant à l'université. Pour un pays comme le Canada, il faut considérer aussi l'avantage que le courriel peut avoir sur le téléphone, du fait du décalage horaire d'un bout à l'autre du pays.

Le déroulement des cours suivra le modèle présenté plus haut : plan de travail rigoureux, exposés envoyés à un forum de discussion où les élèves et le professeur apprendront à se connaître comme dans une classe réelle. Le forum retrouvera ici tout son sens latin original, car ce sera un

lieu d'échange démocratique des points de vue, où, en plus de participer aux diverses discussions, on pourra toujours poser des questions et communiquer ses découvertes, virtuelles ou réelles. On peut même envisager des travaux de groupe rassemblant des étudiants éloignés les uns des autres de plusieurs milliers de kilomètres...

Le cours commencera de façon classique par l'échange d'informations sur son contenu et ses exigences. La description de cours, remise habituellement pendant la première semaine, se trouve sur Internet. Elle contient les buts et les objectifs du cours, le manuel à acheter, les travaux à réaliser et le mode d'évaluation des travaux. L'étudiant décidera s'il veut disposer d'une copie sur papier de cette information, ainsi que de la « feuille de route de l'étudiant » qui contient le plan de travail complet pour ce cours.

Ce qui s'avère toutefois plus intéressant, c'est l'utilisation que l'on peut faire d'Internet comme « bibliothèque virtuelle ». L'information qu'on y trouve peut être de la plus grande utilité lorsqu'il s'agit de traduire dans des domaines de pointe encore inexistants dans les dictionnaires sur papier et même dans la plupart des bibliothèques. Les sites spécialisés, les dictionnaires, les bases de données terminologiques multilingues, et même les encyclopédies qui s'y trouvent, proposent une information récente et souvent pertinente. Il importe alors d'exploiter celle-ci au bénéfice de la formation à distance en l'organisant de façon que l'étudiant s'y retrouve, en le guidant dans ce labyrinthe d'informations. C'est dans ce but que la page intitulée « Sites Internet d'intérêt pour ce cours » a été construite : elle devrait faire office de « fil d'Ariane » et permettre à l'étudiant de ne pas trop se perdre, et surtout de ne pas perdre courage.

L'étudiant doit aussi apprendre que, pour maîtriser un labyrinthe, il faut accepter de s'y perdre un peu et qu'on peut gagner du temps en acceptant d'en perdre au stade initial de l'apprentissage. Comme l'explique Jacques Attali :

> Le labyrinthe renvoie à un temps qui prend son temps, qui s'étale, revient sur ses pas, qui erre et se perd. Il nie l'urgence. Il permet le mûrissement d'une idée par tout un jeu d'hésitations et de retours. En persévérant, on ne perd pas de temps ; on en gagne à réfléchir avant d'agir (Attali 1996 : 172).

Nous avons toujours aidé nos étudiants à utiliser au mieux les ressources des bibliothèques ; nous devons maintenant le faire pour les ressources qu'on trouve sur Internet. Il ne s'agit pas de créer une nouvelle pédagogie, mais plutôt de tirer le meilleur parti possible d'un nouvel outil d'apprentissage.

Conclusion

Compte tenu de ce que nous savons déjà et de ce que nous croyons possible, il ne semble donc pas irréaliste de penser que nous pouvons donner une formation professionnelle adéquate dans le domaine de la traduction à l'aide d'Internet. Quand on sait, en outre, la place qu'occupent de nos jours les nouvelles technologies dans l'exercice de cette profession, y compris pour l'obtention de contrats, une telle formation paraît répondre tout à fait aux exigences de l'avenir. Nous envisageons d'ailleurs d'associer à notre démarche des cabinets de traduction « virtuels », cabinets dont le bureau ne se trouve que sur Internet et dont les traducteurs peuvent résider un peu partout dans le monde, afin d'organiser pour nos étudiants des « stages virtuels » pendant lesquels ils devraient faire des travaux dans des conditions réelles de télétravail, guidés et révisés à distance par des réviseurs professionnels selon des méthodes ou des modalités assez semblables à celles qu'adoptent les bureaux actuels, au moyen de communications électroniques. Ces stages, s'ils se réalisent, seraient la preuve suprême que, pour la traduction au moins, Internet permettrait d'offrir une formation professionnelle adaptée aux besoins du XXIe siècle.

MARIE-CHRISTINE AUBIN
Collège universitaire de Saint-Boniface
Université du Manitoba

Références

ALVAREZ, M.A. (1993), « Distance teaching education : A new method of teaching and training in translation studies », dans *Proceedings of the XIIIth World Congress of FIT : Translation — The Vital Link / La Traduction au cœur de la communication*, Brighton, p. 256-262.

ATTALI, Jacques (1996), *Chemins de sagesse. Traité du labyrinthe*, Paris, Fayard.

BURGE, J. Elizabeth (1993), *Technologies interactives en formation à distance*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

HENRI, France et Anthony KAYE (1985), *Le Savoir à domicile : pédagogie et problématique de la formation à distance*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.

LEHNISCH, Jean-Pierre (1981), *L'Enseignement à distance*, coll. « Que sais-je ? », n° 1893, Paris, Presses Universitaires de France.

MARTON, Philippe (1996), « Le projet CAMITE (Centre d'apprentissage multimédia interactif en technologie éducative). Un nouveau paradigme

d'enseignement, d'apprentissage et de formation intégrant les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Technologie éducative, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval », dans *Revue CANAL*, n° 7, Centre national d'enseignement à distance, Poitiers, actes du Xe colloque du CIPTE (Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative), p. 159-164.

MARTON, Philippe (1997), « Les nouvelles technologies de l'information et de la communication au service de l'apprentissage », conférence présentée au Collège universitaire de Saint-Boniface le 13 février.



This page intentionally left blank

CINQUIÈME PARTIE

RECHERCHE



This page intentionally left blank

CHAPITRE 13

L'INTROSPECTION À HAUTE VOIX : RECHERCHE APPLIQUÉE

Historique

La psycholinguistique, « *the study of language and the mind* » (Aitchison 1992 : 73), est une discipline relativement jeune. Ce tout nouveau champ d'étude, qu'il faut se garder de confondre avec la « psychologie du langage », est né de la collaboration entre psychologues et linguistes à un moment où leurs disciplines respectives étaient déjà bien constituées et semblaient avoir un objet d'étude commun : le langage. La psycholinguistique a donc ceci de particulier qu'elle a été créée « intentionnellement », pour ainsi dire, dans un cadre historico-géographique nettement localisé, par un groupe de spécialistes. Elle a vu le jour très précisément en 1951. Cette année-là s'est tenu à l'Université Cornell, aux États-Unis, un séminaire d'été au cours duquel un comité de psychologues, qui prit le nom de *psycholinguistics*, a été formé. Ses membres ont minutieusement défini l'objet d'étude de la nouvelle discipline, répertorié les problèmes à traiter et établi un vaste programme de recherche visant à réaliser la synthèse entre, d'une part, la psychologie et l'apprentissage et, d'autre part, la théorie de l'information et la linguistique (Peterfalvi 1974).

Le programme d'action établi lors de cette rencontre s'appuyait sur quelques notions fondamentales de la linguistique structurale et de la théorie de l'information. N'oublions pas que Ferdinand de Saussure considérait la langue comme un système de signes, entités à double face, comprenant un signifiant et un signifié, et qu'il préconisait la création d'une nouvelle discipline : la sémiotique. Il fallut attendre Roland Barthes pour que cette idée soit prise au sérieux.

Dans son ouvrage *Syntactic Structures* (1965), Noam Chomsky a proposé une nouvelle façon de décrire la langue, et sa théorie s'est

largement répandue. Selon Chomsky, comme on sait, la grammaticalité est indépendante de la signification ou de l'absence de signification, ainsi que de la probabilité d'apparition des phrases dans un corpus.

Compte tenu de la direction dans laquelle a évolué la psycholinguistique, Jean-Michel Peterfalvi en propose une définition d'un point de vue historique :

> [...] on peut caractériser cette science par les circonstances de son apparition dans l'histoire des sciences, par les tendances et les besoins qui se manifestaient à une certaine époque [les années cinquante] dans les sciences humaines, et finalement par le déroulement chronologique des perspectives de la recherche et par l'ensemble des méthodes et des résultats marqués jusqu'à présent du label « psycholinguistique ». Mais on peut envisager aussi des définitions à d'autres niveaux :
>
> Une définition « en extension » qui permettra de circonscrire le domaine de la psycholinguistique parmi l'ensemble des faits étudiés par les sciences humaines. Une définition en fonction du but qui préciserait le niveau des objectifs visés par la psycholinguistique et qui permettrait de dire quelle valeur explicative on peut attendre des expériences, jusqu'à quel niveau d'analyse et d'explication la psycholinguistique peut et devrait aller [...] (Peterfalvi 1974 : 10).

L'application de cette science à l'enseignement de la traduction est toute récente. Il nous est apparu utile de brosser un rapide tableau des principaux travaux psycholinguistiques réalisés en enseignement et plus particulièrement en enseignement de la traduction.

D'un point de vue restreint, la psycholinguistique, branche de la linguistique, a pour objet l'examen des prédispositions psychiques de l'usage de la langue (*Brockhaus* 1972). À cet égard, il est intéressant de citer les premiers travaux qui traitent des capacités de l'individu d'améliorer ses prédispositions linguistiques grâce à un apprentissage ciblé (Rosenberg 1965 ; Eisler 1968 ; Flores d'Arcais 1970). Ce sont justement ces deux facteurs, prédisposition et possibilité de développer cette prédisposition, qui présentent le plus grand intérêt en pédagogie de la traduction.

Ces dernières années, de nombreux chercheurs se sont penchés sur l'apprentissage d'une deuxième langue et sur la capacité de lire et d'écrire une langue autre que la langue maternelle. Suzanne Romaine (1994), par exemple, étudie le bilinguisme en tant que phénomène lié à la fois à la société et au domaine cognitif. Elle analyse aussi les effets positifs et négatifs du bilinguisme sur le développement cognitif, social et scolaire des enfants. Matthew W. Crocker (1996) explore, quant à lui, l'architecture et les mécanismes qui sous-tendent la capacité de travailler la langue.

Crocker fait siens un certain nombre d'acquis dans le domaine, dont la théorie syntactique moderne, la preuve psychologique translinguistique et les techniques informatisées servant à construire un modèle de maniement des phrases, mécanisme propre à l'être humain.

Psycholinguistics (Saporta 1961), ouvrage collectif de spécialistes du domaine, se penche sur l'acquisition, la perception et la compréhension du langage. Friedrich Ungerer et Hans-Joerg Schmid (1996) montrent à quel point la linguistique cognitive occupe une place grandissante dans les études sur la langue, en particulier dans les recherches portant sur la façon dont l'être humain structure le sens des paroles entendues. Les auteurs soulignent la nature interdisciplinaire du sujet et citent des travaux récents concernant la psycholinguistique cognitive, mais aussi l'anthropologie et la linguistique pure. Dans *Language and Understanding,* Ungerer et Schmid (1994) apportent une contribution en psycholinguistique, en apprentissage d'une deuxième langue, en syntaxe et en sociolinguistique.

En ce qui concerne les recherches appliquées à la traduction, nous ne citerons que les ouvrages proposant une analyse du processus de transfert interlinguistique *pendant* le processus et non *après*, au moyen de la nouvelle technique des *think-aloud protocols*, TAP en abrégé. On peut désigner cette technique de différentes façons en français, dont « introspection à haute voix », « verbalisation du processus cognitif de la traduction », « technique de l'autodiagnostic », « protocoles de verbalisation » et « méthode de raisonnement à haute voix ». L'usage est encore flottant dans cette langue. Nous ferons aussi état de travaux dans lesquels les TAP sont effectués auprès d'étudiants en traduction et de traducteurs professionnels.

Les premières expériences réalisées au moyen de protocoles de verbalisation remontent au tournant des années quatre-vingt. Les travaux d'Andrew D. Cohen et de Cole Hosenfeld (1981) ont en commun de porter non pas sur le résultat, mais sur le processus de la traduction, et d'être fondés surtout sur les données verbales subjectives des sujets traduisants. La façon de recueillir ces données varie énormément : production d'une sorte de registre où le sujet traduisant consigne en détail ses réflexions durant le processus de la traduction (Bailey 1980, 1993 ; Rivers 1979 ; Schumann 1984) ; questions posées après coup aux sujets s'étant prêtés à une expérience de traduction (Cohen 1980) ; enregistrement sur caméra vidéo de sujets en train de traduire et enregistrement simultané sur magnétophone des réflexions qu'ils formulent à voix haute (c'est la méthode « classique » des TAP) (Faerch et Kasper 1987). Il existe déjà une abondante documentation sur le sujet[1]. L'étude empirique de Krings (1986) marque, à nos yeux, un tournant dans l'analyse du

processus de traduction au moyen des TAP. Nombreux sont les auteurs qui rappellent l'importance de soumettre le processus mental de la traduction à une analyse de nature empirique.

Description de l'expérience

Étant donné que nous cherchons à améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la traduction en mettant en évidence les difficultés de traduction survenant pendant le processus de réflexion, nous avons conçu la méthode d'investigation décrite ci-dessous.

Afin de mieux faire comprendre aux étudiants de nos cours de traduction du français vers l'allemand à l'École de traduction et d'interprétation de l'Université de Genève les mécanismes du processus cognitif et les problèmes de traduction qui se présentent à eux, nous avons amorcé une recherche à laquelle ont participé vingt étudiants volontaires répartis en deux groupes de dix : trois étudiants et sept étudiantes de 3e année ; quatre étudiants et six étudiantes de 4e année.

Partant du principe qu'un professeur doit toujours expliquer clairement la nature de ses corrections et les justifier, comme dans toute bonne pédagogie, cette recherche visait donc, dans un premier temps, à faire prendre conscience aux étudiants des problèmes de traduction à résoudre *pendant* qu'ils effectuent leurs traductions.

La méthode appliquée consistait à accompagner d'un questionnaire les textes à traduire. Sur ce questionnaire, les sujets devaient préciser pourquoi ils avaient effectué telle correction ou retenu telle solution. L'expérience a duré dix semaines. Le nombre de sujets était cependant trop restreint pour que les résultats obtenus aient une valeur significative du point de vue statistique. Néanmoins, l'expérience a permis de constater qu'après avoir traduit cinq textes et rempli autant de questionnaires, tous les sujets masculins, plus faibles au point de départ par rapport aux filles, ont nettement amélioré la qualité de leurs traductions. Cette amélioration tient probablement au fait que le questionnaire favorise une réflexion plus en profondeur durant l'opération traduisante, ce qui permet de repérer les pièges et de les éviter.

Le questionnaire (voir l'annexe 1) est essentiellement une auto-évaluation comportant trois parties :

A. Une première lecture, consécutive à la traduction, doit permettre au sujet de déceler les difficultés d'ordre lexical et documentaire.

B. Une deuxième lecture est l'occasion de préciser la nature des difficultés de traduction proprement dites. Est-ce que l'information contenue dans le texte

de départ (TD) pouvait être associée à des connaissances antérieures, ou est-ce qu'il fallait d'abord acquérir les compléments cognitifs[2] nécessaires ? Se posent donc les questions suivantes concernant la nature de l'erreur :

a) Relève-t-elle de la compréhension du TD ?

b) Tient-elle à la reformulation d'un segment du TD ? Le TD est-il mal rédigé ? Est-il incohérent ? obscur ? Le sens est-il mal rendu à cause d'une méconnaissance ou d'une ignorance des compléments cognitifs ?

c) Est-elle une formulation maladroite dans le texte d'arrivée (TA) (par exemple, impropriété lexicale, mauvais registre de langue) ?

C. La troisième partie porte sur la stratégie appliquée pour résoudre chacun des problèmes :

a) *Achievement strategy* : usage de dictionnaires ou recours à des paraphrases.

b) *Default strategy* : remémoration[3] d'une solution fonctionnelle.

c) *Reduction strategy* : solution de compromis, insatisfaisante aux yeux du sujet traduisant, ou omission pure et simple et consciente (la difficulté est escamotée).

Les deux premières solutions sont celles qui ont été appliquées le plus souvent par les étudiants ayant participé à cette expérience. La stratégie de réduction n'est pas fréquente dans un cours universitaire de traduction professionnelle.

Chaque sujet devait prendre le temps, au préalable, de se familiariser avec le questionnaire, puis réfléchir aux différentes solutions à apporter aux problèmes. Il ne voyait pas toujours de prime abord le sens du questionnaire, c'est-à-dire l'esprit dans lequel il avait été conçu et à quelle fin. Il nous est permis d'affirmer, néanmoins, que les résultats se sont révélés concluants : tous les étudiants nous ont confié qu'ils avaient aimé travailler selon la méthode prescrite, car elle les rendait plus conscients du processus de traduction.

Et, comme nous l'avons dit précédemment, les étudiants plus faibles, en l'occurrence les sujets masculins, ont amélioré leurs traductions de façon significative et réalisé de nets progrès. La raison est simple : les « meilleurs » étudiants étaient déjà plus conscients du processus de traduction et de ses exigences de rigueur.

Compte tenu des résultats encourageants obtenus, nous avons donc décidé de poursuivre l'expérience pendant toute l'année scolaire. En outre, nous avons étendu notre collecte de données à d'autres universités et donné à notre projet une dimension interdisciplinaire, toujours en vue

d'améliorer la pédagogie de la traduction. Pour cette expérience élargie, nous avons envisagé trois hypothèses de travail. Les deux premières n'ont pas été retenues.

Nous avons d'abord pensé faire une recherche à partir d'un prétest et d'un post-test. Cette méthode consiste à comparer des résultats avant que des candidats aient suivi un cours de traduction et après l'avoir suivi. Cette option fut écartée en raison du trop grand nombre de paramètres personnels et psychologiques qui entrent en jeu dans son application.

Nous avons ensuite songé à un test comportant deux groupes, l'un des deux servant de groupe témoin. Un groupe aurait suivi des cours de traduction, l'autre pas. Cette variante, qui ne manque pourtant pas d'intérêt du point de vue qui est le nôtre, a dû être abandonnée également en raison de son inapplicabilité dans un contexte universitaire.

La méthode de recherche retenue, enfin, a été la technique de l'introspection à haute voix communément appelée *think-aloud protocols*. Cette technique permet d'analyser ce qui fait obstacle au bon déroulement du processus de traduction et d'apporter les correctifs nécessaires. Les protocoles rédigés par les sujets au fur et à mesure qu'ils traduisent présentent, entre autres, l'avantage d'être « personnalisés ». Les chercheurs et les professeurs peuvent ainsi donner des conseils adaptés aux besoins de chacun des sujets. Grâce aux TAP, enfin, il est possible de tenir compte des facteurs psychologiques durant la traduction.

La procédure d'analyse consiste à confronter les protocoles aussi appelés procès-verbaux des étudiants avec ceux de traducteurs professionnels confirmés, afin d'isoler les différences les plus significatives et d'intervenir sur le plan pédagogique.

Pour en revenir à l'élément interdisciplinaire évoqué plus haut, des neurologues de l'Hôpital cantonal de Genève nous ont apporté leur précieux concours en examinant l'organisation spatiotemporelle de l'activité électrique du cerveau pendant qu'il traite, d'une part, la langue maternelle et, d'autre part, les langues étrangères. Les analyses effectuées à ce jour montrent que l'activité des régions de l'hémisphère gauche (Michel 1992) est nettement dominante, mais révèle également l'existence d'un réseau neuronal d'une grande complexité accompagnée d'une activation des structures corticales les plus diverses.

Le projet brièvement décrit ci-dessus a été présenté au Fonds national de recherche scientifique (FNRS), en Suisse. L'équipe de chercheurs qui y travaille veut examiner des sujets possédant un minimum de deux langues et des traducteurs professionnels. L'étude portera sur la langue maternelle et une langue étrangère. Nous prévoyons que

l'organisation spatiotemporelle des réseaux neuronaux sera différente et qu'il y aura une activation accrue des structures de l'hémisphère droit. Cette recherche pourrait apporter des connaissances nouvelles concernant les interférences entre deux langues, interférences qui pourraient être causées, par exemple, par une inhibition transcallosale (ou blocage entre les deux hémisphères du cerveau) des aréales correspondants. Nous pourrions ainsi mieux comprendre le travail neuronal des stimuli linguistiques dans le cerveau humain et concevoir des moyens didactiques concrets pour améliorer l'enseignement de la traduction.

D'un point de vue pragmatique, on peut examiner les modifications de l'activité électrique du cerveau du sujet lors de violations sémantiques ou grammaticales de la structure de la phrase. Le paradigme consiste à présenter mot à mot des phrases dans lesquelles les violations ont été introduites systématiquement au même endroit. Par violation, nous entendons un raisonnement court-circuité, c'est-à-dire qui n'aboutit pas à une traduction exacte. Ce genre de raisonnement détourné de sa fin est détectable au moyen d'appareils électromagnétiques.

En outre, nous espérons pouvoir pousser un peu plus loin les recherches récentes qui emploient l'IRM (imagerie par résonance magnétique), technique non invasive qui permet de visualiser exactement les parties du cerveau actives pendant le processus cognitif. Les centres cérébraux de la parole ne sont jamais au même endroit. Il y a deux centres connus, cependant, qui gèrent la parole dans le cerveau : la région de Wernicke[4], qui traite surtout la compréhension des mots et la sémantique, et le centre de Broca[5], qui régit le langage parlé et les aspects grammaticaux de base.

Notre étude mesurera des potentiels multicanaux et leur structure spatiotemporelle. Il s'agira, en gros, de capter des champs électriques, leur modification temporelle ainsi que leur localisation en trois dimensions (3D) dans le cerveau. Contrairement aux analyses conventionnelles des courbes, cette technique permet de suivre plus facilement les processus opérationnels, après stimulation. Grâce à la résolution temporelle de l'électro-encéphalogramme, on peut de cette façon déterminer différents modules au sein des réseaux neuronaux fonctionnels du cerveau.

Le projet décrit ici vise donc à examiner le mécanisme de la traduction *per se* et à mieux comprendre les processus mentaux qui entrent en action lorsque le traducteur traduit. Jusqu'à présent, le processus de traduction a surtout fait l'objet de tentatives d'explication normatives cherchant à déterminer ce qui rend possible une traduction. Le plus grand défaut de ces études expérimentales est de n'être applicables que rétrospectivement (Krings 1986).

Compte tenu de l'état actuel des recherches dans ce domaine, une approche interdisciplinaire nous est apparue comme essentielle pour

connaître le « quand » et le « pourquoi » des interférences ou violations. Par ce projet de recherche, nous espérons donner une base empirique supplémentaire à la pédagogie de la traduction. En explorant le processus de traduction avec tous les moyens modernes à notre disposition, nous acquerrons une meilleure compréhension du processus chez le traducteur professionnel et chez l'étudiant. Nous comptons accorder une attention toute particulière aux automatismes chez les traducteurs professionnels. Les renseignements obtenus seront directement applicables en pédagogie de la traduction.

Nous y sommes encouragée par le fait que les premiers modèles empiriques du processus de traduction ont contribué à la détermination des processus cognitifs qui ont lieu pendant toute la traduction (Krings 1986).

Les travaux effectués jusqu'ici sur le processus de la traduction utilisent les problèmes de traduction comme catégories d'analyse et de classification des données recueillies. Le processus est subdivisé en séquences ou moments problématiques et non problématiques. Chaque problème de traduction est mis en relation avec des facteurs externes, tels que les bruits et la lumière ou des indicateurs. Les erreurs échappant au traducteur au cours de son travail n'ont pas encore fait l'objet d'un examen attentif. C'est là aussi que des méthodes d'investigation interdisciplinaires et inhabituelles peuvent certainement nous aider à progresser.

Le relevé des potentiels électriques du cerveau pendant que s'opère la traduction va nous donner notamment des indices sur le temps de concentration optimale d'un sujet et — nous l'espérons — élucider les causes de lapsus en traduction, compte tenu des différences d'un sujet à l'autre.

Projet pilote

Le projet pilote brièvement décrit dans la suite de ce texte porte sur la traduction du français vers l'allemand. Nous avons choisi deux étudiants de 1re, de 3e et de 4e année inscrits à l'École de traduction et d'interprétation de l'Université de Genève, ainsi que deux traducteurs professionnels à des fins de comparaison. La combinaison linguistique était la même pour tous, soit l'allemand, langue maternelle et d'arrivée, et le français, langue de départ.

Les sujets étaient d'accord pour appliquer la méthode de l'introspection à haute voix et reçurent des directives à suivre pour traduire le texte : un extrait de brochure non illustré. L'expérience s'est déroulée

dans une pièce où, en plus du sujet, il y avait un instructeur. Celui-ci n'intervenait pas du tout durant la traduction, mais notait le nombre de fois que les sujets faisaient usage des dictionnaires et se bornait à orienter la caméra vidéo vers les mains lorsque le sujet écrivait ou vers son visage quand ce dernier était en phase dite de « stop », quand apparemment il ne se passe rien. En réalité, c'est durant ces pauses que s'effectuent les inférences. Selon le *Petit Larousse,* une inférence est l'« opération intellectuelle par laquelle on passe d'une vérité à une autre vérité, jugée telle en raison de son lien avec la première ». *Le Petit Robert* en donne la définition suivante : « Opération logique par laquelle on admet une proposition en vertu de sa liaison avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies. → déduction, induction. »

Nous n'avions fixé aucune limite de temps pour traduire le texte d'une dizaine de lignes (voir l'annexe 2). Certains sujets ont mis jusqu'à deux heures pour le traduire, d'autres une heure environ. Ils pouvaient arrêter soit lorsqu'ils étaient satisfaits de leur traduction, soit lorsqu'ils n'avaient tout simplement plus envie de continuer l'expérience.

Par cette expérience, nous souhaitions, d'une part, dégager les compétences requises pour chacun des trois niveaux de la traduction (voir l'annexe 1), ainsi que les stratégies mises en œuvre pour résoudre chaque genre de difficulté, et, d'autre part, examiner l'importance de l'inférence durant le processus de traduction. Nous voulions aussi savoir si l'inférence avait conduit à une bonne ou à une mauvaise solution. Il s'agissait en fait de voir dans quelles conditions les sujets arrivaient à des hypothèses justes ou fausses, complètes ou partielles, ce qui s'avère très utile à l'enseignement. Quand le contexte rend plausible telle hypothèse et que le sujet renonce à une vérification dans le dictionnaire, il peut néanmoins commettre des faux sens.

L'importance des inférences se vérifie tout particulièrement à la phase de l'appréhension du TD (lecture et compréhension). Les principaux facteurs sur lesquels l'étudiant se base sont la langue étrangère, la langue maternelle, d'autres langues (latin, grec), le contexte et ses connaissances générales.

Ce qui nous intéresse ici, et le projet pilote l'atteste, c'est qu'on peut prouver de façon expérimentale que le savoir s'accroît grâce aux inférences. Il s'agit donc d'un outil très précieux pour le professeur de traduction.

Notre projet pilote montre que 90 % des verbalisations portent sur des problèmes de traduction. Les indicateurs primaires et secondaires ci-dessous, ainsi que les critères d'évaluation des TAP mentionnés à l'annexe 3 en facilitent le dépistage :

1) Indicateurs primaires :

a) repérage explicite ou implicite du problème de traduction ;
b) emploi d'ouvrages de référence (par exemple, les dictionnaires) ;
c) lacunes dans le texte d'arrivée.

2) Indicateurs secondaires :

a) tentatives de solutions ;
b) modifications dans le manuscrit du TA ;
c) soulignements dans le TD ;
d) mise en évidence du problème au moyen du métalangage ;
e) pauses non remplies.

Par ailleurs, nous avons examiné le nombre de fois que les sujets de 1re, de 3e et de 4e année, de même que les professionnels, ont eu recours à une inférence, par opposition à l'usage d'un dictionnaire (unilingue ou bilingue). Les quatre tableaux ci-dessous donnent les relevés effectués pour quatre sujets. Rappelons que les phases I, II et III du processus de la traduction sont pour nous le premier jet, le remaniement du texte et le polissage.

TABLEAU 1

SUJET DE 1re ANNÉE

Inférences	**Phase de la traduction**	**Usage de dictionnaires**
3	I	15
0	II	17
0	III	3

Note : Ce sujet n'a utilisé qu'un dictionnaire bilingue.

TABLEAU 2

SUJET DE 3e ANNÉE

Inférences	**Phase de la traduction**	**Usage de dictionnaires**
5	I	20
10	II	5
0	III	2

TABLEAU 3

SUJET DE 4e ANNÉE

Inférences	Phase de la traduction	Usage de dictionnaires
25	I	6
7	II	6
1	III	1

TABLEAU 4

TRADUCTEUR PROFESSIONNEL

(voir l'annexe 4)

Inférences	Phase de la traduction	Usage de dictionnaires
12	I	2
15	II	1
10	III	0

Note : Ce sujet n'a utilisé qu'un dictionnaire de synonymes.

Ces tableaux montrent que les dictionnaires bilingues, ces béquilles, sont utilisés plus souvent par les sujets en début d'apprentissage qui n'ont pas encore compris que ces répertoires présentent un triple danger : induire en erreur, bloquer le recours aux connaissances antérieures et entraver le processus des inférences. Les notions de remémoration et de création discursive[6] définies par Jean Delisle dans *La Traduction raisonnée* (1993) se révèlent ici d'une grande utilité.

En général, la phase II constitue une intensification de la recherche chez les sujets dont la méthode de travail est encore hésitante. Il ressort du tableau 2 que le sujet en phase I se sert encore beaucoup du dictionnaire. Il opère des inférences en phase II, mais, curieusement, il n'y en a plus en phase III. Si nous découvrons qu'il s'agit là d'une tendance manifeste chez les apprentis traducteurs, l'enseignement devra en tenir compte et utiliser des moyens pédagogiques favorisant le recours aux inférences jusqu'au bout de l'opération de traduction. La même tendance se remarque chez le sujet de 4e année (tableau 3), où les inférences se trouvent presque toutes concentrées en phase I et chutent durant les phases II et III. Un usage fréquent des dictionnaires freinerait donc le processus déductif et inductif. Le traducteur professionnel, quant à lui, a eu constamment recours aux inférences. Dans son cas, toutefois, il convient de distinguer les automatismes[7] des inférences proprement dites.

En phase I, les automatismes du sujet professionnel représentent 50 % des inférences.

Comme il a été dit plus haut, le fait que le sujet traduisant ait opéré une inférence n'implique aucunement que celle-ci soit réussie au premier niveau d'analyse. Nous avons déjà dit qu'il peut s'agir d'une inférence complète ou partielle. En vue des applications pédagogiques ultérieures, il nous fallait examiner de près dans quelles conditions les sujets avaient fait des inférences justes ou fausses. Sur les trois inférences du tableau 1, il y a deux réussites et un échec. Dans ce dernier cas, le contexte ne s'opposait pas à l'hypothèse formulée par le sujet traduisant et celui-ci n'a pas jugé utile de procéder à une vérification ultérieure : un seul élément de signification de l'unité à traduire a été indiqué.

Au tableau 2, sur cinq inférences réalisées en phase I, on enregistre un automatisme, et il a abouti à une bonne traduction. Sur les quatre inférences restantes, deux se soldent par un échec. Voyons donc quelle est la raison de ces échecs ou de ces réussites.

Pour les sujets en début d'apprentissage, il semble qu'une confiance exagérée dans les dictionnaires bilingues mène souvent à des échecs. Ces échecs découlent d'une analyse erronée du contexte ou d'une mauvaise appréciation du registre de langue. C'est moins souvent le cas, évidemment, pour les sujets avancés et encore moins pour les traducteurs professionnels.

Les TAP révèlent que les échecs sont souvent attribuables à une déverbalisation insuffisante. Par déverbalisation, nous entendons, comme les tenants de la théorie du sens (ESIT, Paris), « le stade que connaît le processus de la traduction entre la compréhension d'un texte et sa réexpression dans une autre langue. Il s'agit d'un affranchissement des signes linguistiques concomitant à la saisie d'un sens cognitif et affectif » (Lederer 1994 : 213). L'importance pédagogique de la déverbalisation a été amplement démontrée par Danica Seleskovitch et Marianne Lederer (1989) et cette hypothèse se trouve confirmée par les TAP.

Il faut bien comprendre que les inférences exigent une grande rigueur de pensée et beaucoup de logique. Le professeur de traduction doit amener l'étudiant à multiplier les vérifications des hypothèses de sens, mais aussi à réfléchir sur le cheminement mental ayant conduit à la solution retenue.

Il n'est pas toujours possible de refaire le cheminement aboutissant à une équivalence. Le professeur ne dispose pas toujours du temps nécessaire pour avoir des entretiens particuliers à ce sujet avec les étudiants. Nous estimons qu'il est possible, néanmoins, pour une traduction donnée, de montrer le cheminement suivi et, ensuite, de faire faire aux

étudiants des exercices analogues, tout au moins en début d'année et, très certainement, lorsque le professeur aborde un nouveau domaine de spécialisation.

Tout cela suppose, bien entendu, une connaissance relativement précise du processus cognitif de la traduction, connaissance elle-même tributaire des acquis de la neurolinguistique, de la psycholinguistique et des sciences cognitives. Ces disciplines occupent une place grandissante dans les travaux de recherche actuels et les enseignants ne peuvent plus se permettre de les ignorer.

Se pose alors une double question : jusqu'où sommes-nous prêts à aller pour améliorer la pédagogie de la traduction ? Quelles qualités pédagogiques et traductionnelles doivent posséder les professeurs à qui sont confiés les cours-clés d'un programme universitaire de formation de traducteurs ?

La psycholinguistique : instrument pédagogique

En guise de conclusion, nous aimerions montrer comment la psycholinguistique peut être un instrument pédagogique et une aide précieuse pour l'apprentissage de la traduction.

« La capacité du cerveau humain n'est pas sans limites », a écrit Jean Piaget (1974). En conséquence, l'accumulation de connaissances s'effectue de manière discriminative. Pour ce faire, il faut notamment bâtir sur nos acquis (savoir et expérience). Chacun de ces ajouts minimes aboutit à un élargissement de nos connaissances. Piquer la curiosité des étudiants est la toute première règle qu'applique le bon pédagogue. Cela lui est d'autant plus facile qu'il connaît les centres d'intérêt des étudiants et leurs études antérieures. Un sujet banal ou rebutant de prime abord pourra alors être étudié avec attention, voire avec enthousiasme. Les recherches documentaires ne sont plus une tâche fastidieuse, mais un moyen pour les étudiants d'enrichir leurs connaissances.

Il convient de rappeler ici l'importance de ce que les théoriciens de l'information appellent « canal de communication ». Peterfalvi (1974) compare ce canal au fil rendant possible une communication téléphonique ou à l'air qui propage les ondes sonores. En psycholinguistique, on peut considérer qu'il n'y a pas un unique canal de communication par lequel un émetteur peut faire passer son message, mais bien trois canaux, dont deux intéressent tout particulièrement l'enseignement de la traduction : le message oral et le message écrit. Le troisième (mimétisme et gestuelle) présuppose la présence physique des interlocuteurs. La relation entre ces facteurs revêt une grande importance.

Dans un cours de traduction, il faut se garder d'assimiler la traduction orale à la traduction écrite et bien faire voir aux étudiants en quoi ces deux modes de traduction diffèrent en ce qui a trait au processus mental.

Les facteurs psychologiques — traits de personnalité, habitudes spécifiques, etc. —, mais aussi les facteurs sociaux, peuvent avoir une incidence sur la transmission des messages, en l'occurrence des traductions. On peut donc considérer que, chez la personne qui traduit, les facteurs psychologiques et sociaux influent sur les messages qu'elle produit (ses traductions), et que, si ces facteurs affectent un grand nombre de traducteurs sur une période plus ou moins longue, ils peuvent contribuer à modifier la langue elle-même.

La psycholinguistique peut aussi aider les étudiants à faire tomber certaines barrières psychologiques, par exemple lorsqu'ils se heurtent à une expression inconnue. Le blocage ou l'aboulie que provoque cette expression inconnue peut se répercuter sur l'ensemble du texte qu'ils sont en train de traduire ou, plus globalement, sur leur attitude générale. Leur capacité d'inférence s'en trouve alors gravement compromise, ce qui risque d'avoir des effets désastreux.

Le professeur peut dans ce cas adopter une attitude plus positive à l'égard des étudiants faibles. En début d'apprentissage, il est normal de faire des erreurs. Le débutant a droit à l'erreur... En créant un climat exempt de tensions, le professeur favorise le déclenchement des inférences et peut rappeler l'importance de la vérification des hypothèses de sens et de solutions.

Grâce au questionnaire mentionné plus haut et aux protocoles de verbalisation, nous avons constaté qu'une meilleure connaissance et une meilleure prise de conscience du processus de la traduction conduisent à une créativité accrue et à une plus grande souplesse d'esprit, qualités essentielles à tout bon traducteur.

La recherche en cours, dont nous avons tenté de donner un aperçu, portera en outre sur la « mémoire de travail », selon l'expression de Rickheit et Strohner (1993), sur les différents processus de la traduction (nous pensons ici aux *stop and go* relevés dans les TAP) et sur la façon dont les sujets traduisants traitent les problèmes de nature cognitive.

En somme, la recherche doit répondre aux exigences de la pratique et doit de ce fait combiner la théorie avec la méthodologie et les études empiriques afin d'accroître l'efficacité de l'activité traduisante et d'améliorer l'interdisciplinarité. Dans le contexte universitaire, nous devrions appliquer la méthode de simulation de situations, ce qui présenterait l'avantage de nourrir aussi bien la théorie que la recherche empirique.

HANNELORE LEE-JAHNKE
Université de Genève

Notes

1. Gerloff (1986, 1987, 1988) ; Herold (1990) ; Hönig (1988, 1990, 1991) ; Jääskeläinen (1987, 1989a, 1989b, 1990, 1993, 1996) ; Königs (1991) ; Krings (1986, 1987, 1988,1991) ; Künzli (1996) ; Kussmaul 1989a, 1989b, 1993, 1995) ; Lörscher (1987, 1991, 1992, 1993, 1996) ; Séguinot (1989a, 1989b, 1989c) ; Seleskovitch (1975) ; Tirkkonen-Condit (1987, 1989, 1992).
2. Compléments cognitifs : « Éléments pertinents, notionnels et émotionnels, du bagage cognitif et du contexte cognitif qui s'associent aux significations linguistiques des discours et des textes pour constituer des sens. Ils sont aussi indispensables à l'interprétation de la chaîne sonore ou graphique que la connaissance linguistique » (Lederer 1994 : 212).
3. Remémoration : « Opération du processus cognitif de la traduction consistant à remettre en mémoire (rappeler) une équivalence *lexicalisée* habituellement consignée dans les dictionnaires bilingues. Cette équivalence, fournie par la mémoire, peut être un mot, une locution, un idiotisme, une expression toute faite, etc. » (Delisle 1993 : 41).
4. Carl Wernicke (1848-1905), psychiatre allemand.
5. Paul Broca (1824-1880), chirurgien et anthropologue français.
6. Création discursive : « Opération du processus cognitif de la traduction consistant à établir une équivalence non lexicalisée, imprévisible hors discours » (Delisle 1993 : 26).
7. Nous ne les avons pas indiqués dans les tableaux, étant donné qu'on relève peu d'automatismes chez les étudiants.

Références

AITCHISON, Jean (1992), *Introducing Language and Mind*, Londres/New York, Penguin.

BAILEY, Kathleen (1980), *An Introspective Analysis of an Individual's Language Learning Experience*, Dordrecht, Scarcella/Krashen.

BAILEY, Kathleen (1993), « Competitiveness and anxiety in adult second language learning », dans Herbert W. SELIGER et Michael H. LONG (dir.) (1993), *Classroom Oriented Research in Second Language Learning*, Rowley (Mass.), Newbury House, p. 67-103.

Brockhaus (1972), Wiesbaden, Brockhaus Verlag, article « Psycholinguistik », vol. 15.

CHOMSKY, Noam (1965), *Syntactic Structures*, La Haye, Mouton.

COHEN, Andrew D. (1980), « Retention of second-language vocabulary over time : Investigating the role of mnemonic association », dans *System 8*, p. 221-235.

COHEN, Andrew D. (1994), *Assessing Language Ability in the Classroom* (c1983), 2e édition, Boston, Heinle & Heinle.

COHEN, Andrew D. et Cole HOSENFELD (1981), « Some uses of mentalistic data in second-language research », dans *Language Learning*, vol. 31, p. 285-313.

COHEN, Andrew D., Elaine E. TARONE et Susan M. GASS (dir.) (1994), *Research Methodology in Second-Language Acquisition* (c1983), 2e édition, Hillsdale (N.J.), Erlbaum.

CROCKER, Matthew W. (1996), *Computational Psycholinguistics : An Interdisciplinary Approach to the Study of Language*, Boston, Kluwer Academic Publishers.

DELISLE, Jean (1993), *La Traduction raisonnée*, coll. « Pédagogie de la traduction », Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

EISLER, Frieda, G. (1968), *Psycholinguistics : Experiments in Spontaneous Speech*, Londres/New York, Academic Publishers, vol. 8.

FAERCH, Claus et Gabriele KASPER (1987), *Introspection in Second Language Research*, Clevedon/Philadelphie, Multilingual Matters.

FLORES D'ARCAIS, Giovanni B. (1970), *Advances in Psycholinguistics. Research Papers Presented at the Bressanone Conference on Psycholinguistics*, Padoue/Amsterdam, North Holland.

GERLOFF, Pamela (1986), « Second language learners' reports on the interpretive process : Talk-aloud protocols of translation », dans Juliane HOUSE et Shoshana BLUM-KULPA (dir.), *Interlingual and Intercultural Communication : Discourse and Cognition in Translation*, Tübingen, Narr, p. 243-262.

GERLOFF, Pamela (1987), « Identifying the unit of analysis in translation : Some uses of think-aloud protocol data », dans Claus FAERCH et Gabriele KASPER (dir.), *Introspection in Second Language Research*, Clevedon/Philadelphie, Multilingual Matters, p. 159-176.

GERLOFF, Pamela (1988), *From French to English : A Look at the Translation Process in Students, Bilinguals and Professional Translators*, Harvard, Harvard University Press, XVI.

HEROLD, Birgit (1990), « Empirische Untersuchung des Übersetzungsprozesses anhand der Methode des Lauten Denkens », Saarbrücken, Universität Saarbrücken, Fachrichtung Angewandte Sprachwissenschaftern sowie Übersetzen und Dolmetschen. Inédit.

HÖNIG, Hans G. (1988), « Wissen Übersetzer eigentlich, was sie tun ? », *Lebende Sprachen*, vol. 38, n° 1, p. 10-14.

HÖNIG, Hans G. (1990), « Sagen, was man nicht weiß — wissen was man nicht sagt. Überlegungen zur übersetzerischen Intuition », dans Reiner ARNTZ et

Gisela THOME (dir.), *Übersetzungs wissenschaft. Ergebnisse und Perspektiven. Festschrift für Wolfram Wilss zum 65. Geburtstag,* Tübingen, Narr, p. 152-161.

HÖNIG, Hans G. (1991), « Holmes' mapping theory and the landscape of mental translation processes », dans Kitty VAN LEUVEN-ZWART et Ton NAAIJKENS (dir.), *Translation Studies : The State of the Art. Proceedings of the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies,* Amsterdam, Rodopi, p. 91-101.

JÄÄSKELÄINEN, Riitta (1987), « What happens in a translation process : Think-aloud protocols of translation », Savonlinna, University of Joensuu, Savonlinna School of Translation Studies. Thèse inédite.

JÄÄSKELÄINEN, Riitta (1989a), « The role of reference material in professional vs. non-professional translation : A think-aloud protocol study », dans Sonja TIRKKONEN-CONDIT et Stephen CONDIT (dir.), *Empirical Studies in Translation and Linguistics,* Joensuu, University of Joensuu, p. 175-200.

JÄÄSKELÄINEN, Riitta (1989b), « Translation assignment in professional vs. non-professional translation : A think-aloud protocol study », dans Candace SÉGUINOT (dir.), *The Translation Process,* Toronto, H.G. Publications, p. 87-98.

JÄÄSKELÄINEN, Riitta (1990), « Features of successful translation processes : A think-aloud protocol study », Savonlinna, Savonlinna School of Translation Studies, University of Joensuu. Thèse de licence inédite.

JÄÄSKELÄINEN, Riitta (1993), « Investigating translation strategies », dans Sonja TIRKKONEN-CONDIT et John LAFFLING, (dir.), *Recent Trends in Empirical Translation Research,* Joensuu, University of Joensuu, p. 99-120.

JÄÄSKELÄINEN, Riitta (1996), « Hard work will bear beautiful fruit. A comparison of two think-aloud protocol studies », *Meta,* numéro spécial sur « Le(s) processus de la traduction », vol. 41, n° 1, p. 60-74.

KÖNIGS, Frank G. (1991), « Dem Übersetzen den Prozess machen ? Psycholinguistische Überlegungen zum Übersetzen und ihre didaktischen Konsequenzen », dans Eijiro IWASAKI (dir.), *Begegnung mit dem Fremden. Grenzen — Traditionen — Vergleiche,* Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses Tokyo 1990, Band 5, Munich, Iudicium Verlag, p. 132-141.

KRINGS, Hans P. (1986), *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht : Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern.* Tübingen, Narr.

KRINGS, Hans P. (1987), « Der Einfluß des Hin-Übersetzens auf fremdsprachliche Lernprozesse -Neue Fragen auf alte Antworten », dans Anthony ADDISON et Klaus VOGEL (dir.), *Lehren und Lernen von Fremdsprachen im Studium,* (Fremdsprachen in Lehre und Forschung 4), Bochum, AKS-Verlag, p. 71-98.

KRINGS, Hans P. (1988), « Blick in die "black box" — Eine Fallstudie zum Übersetzungsprozeß bei Berufsübersetzern », dans Reiner ARNTZ (dir.), *Textlinguistik und Fachsprache*. Akten des Internationalen übersetzungswissenschaftlichen AILA-Symposions Hildesheim 13-16.4.1987 (Studien zu Sprachen und Technik 1), Hildesheim, Olms, p. 393-411.

KRINGS, Hans P. (1991), « Creativity in the translation process : Empirical approaches », dans Kitty van LEUVEN-ZWART et Ton NAAIJKENS (dir.), *Translation Studies : The State of the Art*, Amsterdam/Atlanta, Rodopi, p. 91-101.

KÜNZLI, Alexander (1996), « Le processus de traduction : comparaison entre professionnels et non-professionnels », Lausanne, publication de l'ASTTI, p. 149-166.

KUSSMAUL, Paul (1989a), « Interferenzen im Übersetzungsprozeß — Diagnose und Therapie », dans Heide SCHMIDT (dir.), *Interferenz in der Translation*, Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie, p. 19-28.

KUSSMAUL, Paul (1989b), « Toward an empirical investigation of the translation process : Translating a passage from S.I. Hayakawa, *Symbol, Status and Personality* », dans Renate von BARDELEBEN (dir.), *Wege amerikanischer Kultur. Ways and Byways of American Culture*, Aufsätze zu Ehren von Gustav H. Blanke, Frankfort, a.M. : Lang, p. 369-380.

KUSSMAUL, Paul (1993), « Empirische Grundlagen einer Übersetzungsdidaktik : Kreativität im Übersetzungsprozeß », dans Justa HOLZ-MÄNTTÄRI et Christiane NORD (dir.), *Traducere navem. Festschrift für Katharina Reiß zum 70. Geburtstag*, Tampere, Universitätsbibliothek, p. 275-286.

KUSSMAUL, Paul (1995), *Training the Translator*, coll. « Benjamins Translation Library », n° 10, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.

KUSSMAUL, Paul et Sonja TIRKKONEN-CONDIT (1995), « Think-aloud protocol analysis in translation studies », dans *TTR*, vol. 8, n° 1, p. 177-199.

LEDERER, Marianne (1994), *La Traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*, coll. « F/Références », Paris, Hachette.

LEE, Penny (1996), *The Whorf Theory Complex : A Critical Reconstruction*, Amsterdam, John Benjamins, XIX.

LÖRSCHER, Wolfgang (1987), « Übersetzungsperformanz, Übersetzungsprozeß und Übersetzungsstrategien. Eine psycholinguistische Untersuchung », Essen, Universität Essen. Thèse inédite.

LÖRSCHER, Wolfgang (1991), *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies*, Tübingen, Narr.

LÖRSCHER, Wolfgang (1992), « Process-oriented research into translation and implications for translation teaching », dans *TTR*, vol. 5, n° 1, p. 145-161.

LÖRSCHER, Wolfgang (1993), « Translation process analysis », dans Yves GAMBIER et Jarma TOMMOLA (dir.), *Translation and Knowledge, Proceedings of the Fourth Scandinavian Symposium on Translation Theory, June 4-6, 1992,* Turku, University of Turku, p. 195-211.

LÖRSCHER, Wolfgang (1996), « A psycholinguistic analysis of translation processes », *Meta,* numéro spécial sur « Le(s) processus de la traduction », vol. 41, n° 1, p. 26-32.

MICHEL, Christoph (1992), « 42—channel potential map series to visual contrast and stereo stimuli : Perceptual and cognitive event-related segments », dans *International Journal of Psychophysiology,* n° 12, p. 133-145.

PETERFALVI, Jean-Michel (1974), *Introduction à la psycholinguistique* (c1970), coll. « Sup. Le psychologue », n° 43, 2e édition, Paris, Presses Universitaires de France.

Petit Larousse (Le), Paris, Éditions Larousse.

Petit Robert (Le) (1994), Paris, Éditions Dictionnaires Le Robert.

PIAGET, Jean (1974), *La Psychologie de l'intelligence,* Paris, Armand Colin.

RICKHEIT, Gerd et Hans STROHNER (1993), *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung : Modelle, Methoden, Ergebnisse,* Tübingen, Francke.

RIVERS, Wilga M. (1979), « Learning a sixth language : An adult learner's diary », dans *Canadian Modern Language Review,* vol. 36, p. 67-82.

ROMAINE, Suzanne (1994), *Language in Society : An Introduction to Sociolinguistics,* Oxford/New York, Oxford University Press, vol. XII.

ROSENBERG, Sheldon (1965), *Directions in Psycholinguistics,* Londres, Collier-Macmillan.

SAPORTA, Sol (dir.) (1961), *Psycholinguistics. A Book of Readings,* New York, Holt, Rinehart & Winston.

SAUSSURE, Ferdinand de (1986), *Cours de linguistique générale,* Paris, Payot.

SCHUMANN, Adelheid (1984), *Hoerverstehen ; Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung im Fremdsprachenunterricht,* Tübingen, Narr.

SÉGUINOT, Candace (1989a), « A process view of translation », dans Candace SÉGUINOT (dir.), *The Translation Process,* Toronto, H.G. Publications, School of Translation, York University, p. 1-6.

SÉGUINOT, Candace (1989b), « The translation process : An experimental study », dans Candace SÉGUINOT (dir.), *The Translation Process,* Toronto, H.G. Publications, School of Translation, York University, p. 21-53.

SÉGUINOT, Candace (1989c), « Understanding why translators make mistakes », dans *TTR,* vol. 2, n° 2, p. 73-81.

SELESKOVITCH, Danica (1975), *Langage, Langues et Mémoire*, coll. « Lettres modernes », Paris, Minard.

SELESKOVITCH, Danica et Marianne LEDERER (1989), *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, coll. « Traductologie », n° 4, Paris, Didier Érudition.

TIRKKONEN-CONDIT, Sonja (1987), « Think-aloud protocols in the study of the translation process », dans Heikki NYYSSÖNEN, Riita KATAJA et Vesa KOMULAINEN (dir.), *CDEF 86. Papers from the Conference of Departments of English in Finland (Publications of the Department of English 7)*, Oulu, University of Oulu, p. 39-49.

TIRKKONEN-CONDIT, Sonja (1989), « Professional vs. non-professional translation : A think-aloud protocol study », dans Candace SÉGUINOT (dir.), *The Translation Process*, Toronto, H.G. Publications, School of Translation, York University, p. 73-84.

TIRKKONEN-CONDIT, Sonja (1992), « The interaction of world knowledge and linguistic knowledge in the process of translation. A think-aloud protocol study », dans Barbara LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK et Marcel THELEN (dir.), *Translation and Meaning, Part 2*, Maastricht, Rijkshogeschool Maastricht, p. 433-440.

UNGERER, Friedrich et Hans-Joerg SCHMID (1994), *Language and Understanding*, Oxford, Oxford University Press.

UNGERER, Friedrich et Hans-Joerg SCHMID (1996), *An Introduction to Cognitive Linguistics*, Londres, Longman.

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION

A. PREMIÈRE LECTURE : NATURE DES DIFFICULTÉS

1. Difficultés d'ordre lexical	oui	non
a) Terminologie	oui	non
b) Jargon	oui	non
2. Difficultés liées à la documentation	oui	non

B. DEUXIÈME LECTURE : SOURCE DES ERREURS

1. Difficultés de compréhension du TD	oui	non
2. Difficultés de reformulation	oui	non
a) Lexique de la langue générale	oui	non
b) Syntaxe	oui	non
c) Terminologie spécialisée	oui	non

C. STRATÉGIE EMPLOYÉE POUR RÉSOUDRE LES DIFFICULTÉS

1. *Achievement strategy* (usage de dictionnaires ou de paraphrases)	oui	non
2. *Default strategy* (remémoration d'une solution fonctionnelle)	oui	non
3. *Reduction strategy* (solution de compromis insatisfaisante ou omission consciente du passage problématique — non-traduction)	oui	non

ANNEXE 2

INSTRUCTIONS, SYMBOLES ET TEXTE À TRADUIRE

A. INSTRUCTIONS

La présente recherche porte sur le processus cognitif de la traduction. Veuillez traduire le texte ci-dessous à haute voix (en allemand) en verbalisant toutes vos réflexions, toutes les pensées qui se rapportent au processus de la traduction.

B. SYMBOLES INTERNATIONAUX

(1.0)	durée des pauses en seconde
(.)	micropause : inférieure à une seconde
(1.0)	pauses soulignées : le sujet écrit
(utterance)	passage incertain dans la transcription
(())	paroles inaudibles
utte :rance	syllabe allongée
ut-utterance	coup de glotte
utterance	syllabe emphatique
==	fin de phrases
(laugh)	rire
(sigh)	soupir ou tout comportement paralingual (indiqué entre parenthèses)

C. TEXTE FRANÇAIS DE DÉPART

En 1997, MB est fier de présenter une collection de puzzles adultes exceptionnelle de 500p, offrant un choix unique : des tableaux de maîtres célèbres, des paysages à vous couper le souffle et beaucoup d'autres images qui sauront vous surprendre ou vous émouvoir. Cette année, MB puzzle a plus que jamais fait appel à ses 137 années d'expérience pour satisfaire notre passion commune et intemporelle : le Puzzle.

Parce que l'émotion procurée par l'image et la satisfaction de l'imagination de chacun de nos clients sont nos préoccupations premières, MB Puzzle apporte un soin extrême à la sélection des images. Grande variété des sujets, précision de la découpe et haute fidélité de reproduction contribuent à forger la réputation qui est la nôtre. Fabricant de puzzles depuis 1860, notre savoir-faire et notre expérience sont votre garantie d'excellence pour un puzzle de grande tradition.

ANNEXE 3

GUIDE D'ANALYSE DES TAP
(Exemples de critères)

1. Total des problèmes de traduction repérés (par personne).
2. Total des problèmes dus à la compréhension du texte (par personne).
3. Total des problèmes liés au transfert d'une langue à l'autre (par personne).
4. Total des problèmes découlant indiscutablement d'une déficience en langue seconde.
5. Traduction effectuée en une, deux ou trois phases.
6. Démarche du sujet traduisant : *top-down* ou *bottom-up.*
7. Total des mots soulignés dans le texte de départ.
8. Motifs de ce soulignement.
9. État psychoémotif pendant la traduction (tension nerveuse, etc.).
10. Application de la stratégie du *brainstorming.*
11. Traitement des problèmes : de façon continue (linéaire) ou discontinue (concentrique).
12. Raison du travail en discontinu.
13. Répartition des problèmes d'après les trois phases de traduction.
14. Nombre de problèmes chevauchant plus d'une phase.
15. Total des cas où la réflexion se traduit par une solution meilleure, pire ou inchangée.
16. Exploitation par la remémoration de bonnes solutions antérieures.
17. Raisons de l'oubli d'un problème lors du processus de traduction.
18. Rôle de la reverbalisation dans le texte d'arrivée.
19. Détermination de la démarche du sujet traduisant : *risk-taking* ou *playing-it-safe.*
20. Total des modifications sur le manuscrit.

ANNEXE 4

EXEMPLE DE PROTOCOLE

David, Berufsübersetzer (traducteur professionnel)
29. Januar 1997, 11Uhr00 ; Büro 6005 ; mit Computer
LD-PROTOKOLL

Nous tenons à remercier M. Alexander Künzli pour la transcription de ce protocole.

En 1997, MB est fier de présenter une collection de puzzles adultes (3s) de cinq cents (()) à cinq mille p, offrant un choix unique : des tableaux de maîtres célèbres, des paysages à vous couper le souffle et beaucoup d'autres images qui sauront vous surprendre ou vous émouvoir hm weil ich den Text nicht weil ich nicht weiß, um welche Branche es geht, das ist sehr unterschiedlich zur Praxis wenn ich in der Praxis weiß ich, von welchem Kunden es kommt und weiß ungefähr oder wa- und sehe dem Text sofort an, welche Art Text das das ist = = da hab ich jetzt keine Ahnung, also muß ich den Text von A bis Z lesen = = das wäre in der Theorie ja sonst bei allen Texten auch zu machen, aber in Wirklichkeit die Texte, wo man das Gefühl hat, das ist immer dasselbe blabla, da setzt man sich hin und fängt gleich an zu übersetzen = = das mache ich jetzt hier eben nicht (2s) cette année, MB puzzle a plus que jamais fait appel à ses 137 années d'expérience pour satisfaire notre passion commune et intemporelle : le Puzzle = = also ich nehme an, MB ist eine Firma (1s) parce que l'émotion procurée par l'image et la satisfaction de l'imagination de chacun de nos clients sont nos préoccupations premières, MB Puzzle apporte un soin extrême à la sélection des images. Grande variété des sujets, précision de la découpe et haute fidélité de reproduction contribuent à forger la réputation qui est la nôtre. Fabricant de puzzles depuis 1860, notre savoir-faire et notre expérience sont votre garantie d'excellence pour un puzzle de grande tradition = = also das ist vom Lesen her eindeutig ein Werbetext, der sich zum Teil der Hersteller sagt, wer er ist, was er macht und nachher sogar mit der mit einem Appell schließt ans Publikum, an den Leser fabricante de puzzle depuis mille (()) mille huit cent soixante notre savoir-faire et notre expérience sont votre garantie also er spricht sogar noch nt pièces in dem Fall sind das à cinq mille pièces = = da der Satz würde eigentlich reichen, wenn er nicht so lang wäre, muß ich das aufschreiben (5s) (<u>2s</u>) MB freut sich Komma ich glaube, das müßte heißen, en mille neuf cent nonante-sept <u>égale</u>ment wenn die seit 137 Jahren Puzzle herstellen, dann ist das également eigentlich nicht fehl am Platz = = MB freut sich, auch 1997 (4s) eine (<u>3s</u>) Puzzlekollektion (<u>3s</u>) da müßt ich dann nachschauen, soll ich's gleich machen ? Im deutschen Wörterbuch Puzzle, das kommt so oft vor das Wort (2s) das ich jetzt da schon schauen will, ob sie Puzzle auch schreiben (3s) pu- puzzeln, Puzzle, jawohl, aha, puzz<u>eln</u>, aber Puzzl<u>e</u> (4s) eine Puzzle, ja wie ist eigentlich die Mehrzahl von Puzzle, die

Puzzles oder wie Puzzle (5s) das Puzzle, die Puzzles, jaja, (()), eine Puzzlekollektion (2s) (()) eine Puzzlekollektion (10s) für Erwachsene (7s) vorstellen zu können = = jetzt freut die sich nicht, sondern die ist stolz (2s) MB ist stolz (6s) auch 1997 eine Puzzlekollektion die Stück hauen wir da in Klammern, da stören sie uns am wenigstens, sonst haben wir dann plötzlich Erwachsene, die aus 500 Stück bestehen (2s) 500 aus 500 bis 5000 (2s) ich schreib jetzt mal Einzelstücken bestehend (7s) und da mach ich eine Anmerkung, das muss mir nämlich der Fabrikant sagen (2s) einfügen Fußnote (()) P gleich vermutlich pièces (2s) Einzelstücke Fragezeichen vielleicht haben die Fabrikanten von Puzzles einen Spezialausdruck für Einzelteile vielleicht auch. MB ist stolz, auch 19- eine Puzzlekollektion aus 500 bis 5000 (()) wahrscheinlich je (3s) jetzt hab ich plötzlich Zweifel, ja das ist klar, gemeint ist ein einzelnes Puzzle hat 500 bis 5000 Stück (11s) je Puzzle aus 500 bis 5000 Einzelstücken bestehend für Erwachsene vorstellen zu können Punkt = = offrant un choix unique : des tableaux de maî- jetzt kommt die Aufzählung, was das alles ist = = alor Maler (2s) da muß man noch achtgeben, daß wir dem kein H anhängen (5s) images (()) des paysages à vous coupler le souffle (2s) breath-taking ja aber auf deutsch (1s) atemberaubende Landschaften (2s) (2s) atemberaubende Landschaften, muß man immer daran denken, daß das ein Adjektiv ist und kleingeschrieben wird, wenn es mit Atem anfängt (1s) atemberaubende Landschaften (3s) et (2s) beaucoup d'autres images (4s) ah das hab ich immer gern, wenn das und so weiter schon nach zwei Aufzählungen kommt, da hätten sie schon noch was Drittes sagen können = = die Auswahl dabei ist einmalig, Gemälde berühmter Maler, atemberaubende Landschaften (2s) und (7s) (1s) viele andere Bilder ist etwas schwach, weil eine dritte Aufzählung hätte dem gutgetan die Ankündigung ist, wie wenn eine Mordsliste käme jetzt von allem dann bringt er zwei Beispiele und dann sagt er schon praktisch und so weiter (2s) qui sauront vous surprendre et vous émouvoir (1s) und viele andere muß man da wenigstens schauen (4s) die Adjektive zu geben da und viele andere (4s) qui sauront vous surprendre (()) überraschende da kann man jetzt von (2s) der deutschen Sprache profitieren, daß die so viele Adjektive hat (2s) überraschende (4s) (1s) und bewegende hoffentlich meinen die Leser dann nicht, die Bilder bewegen sich, aber etwas Gescheiteres für bewegend (1s) Synonymwörterbuch (4s) be- bewegende Bilder (3s : sucht im Wörterbuch) und zwar wegen der Verwechslungsmöglichkeiten mit bewegten Bildern hätte ich da gerne (4s) bewe :gen ein anderes Adjektiv bewegen aha eben (4s) Beweggrund (2s) bewegt be- ah beeindruckend hab ich noch nicht gehabt überraschen und beeindrucken (()) (7s) beeindruckende (3s) alors und viele andere überraschende und beeindruckende (3s) aha da ist der Lock drin da tun wir unlocken (4s) Bilder (10s) Punkt = = jetzt muß ich mal lesen da = = MB ist stolz, auch 1997 eine Puzzlekollektion (2a) je Puzzle aus 500 bis 5000 Einzelstücken bestehend für Erwachsene vorstellen zu können = = die Auswahl dabei (2s) die Auswahl dabei das kann man natürlich nicht in Komma setzen das dabei (3s) die Auswahl dabei ist einmalig (5s) muß ich dann schauen mit dem Korrektor, ob er dort ein Komma will, die Auswahl dabei ist

einmalig Doppelpunkt Gemälde berühmter Maler, atemberaubende Landschaften und viele andere überraschende und beeindruckende Bilder (4s) ja gut (3s) ok = = cette année, MB puzzle a plus que jamais fait appel à ses cent trente-sept années d'expérience pour satisfaire notre passion commune et intemporelle : le Puzzle = = cette année ständig immer dieses Jahr (2s) neunzehnhundertsiebenund- 1997 cette année (3s) ja von mir aus, ist nicht meine Verantwortung (8s) aber jetzt haben wir schon auch 1997 und dann haben wir ja auch dieses Jahr cette année übrigens steht im Französischen auch kein auch da und ist genau eins mit gemeint (1s) cette année, MB puzzle, ah nein, nicht unbedingt, nein, dieses Mal nicht hm dieses Jahr ist alles neu, nach 137 Jahren haben sie etwas neu erfunden (6s) mehr noch als in den vergangenen Jahren (11s) ist die diesjährige Kollektion (2s) das steht zwar nirgends im Französischen ist a- ist aber wahrscheinlich gemeint (3s) da muß ich mit dem Kunden reden (3s) einfügen Fußnote (7s) spricht der Kunde von seinen jährlichen (2s) Ausgaben aus (3s) Kollektionen Fragezeichen (8s) alors (3s) mehr noch als in den vergangenen Jahren ist (2s) nein das ist ein Widersinn (2s) in den vergangenen Jahren hat es die diesjährige Kollektion noch nicht gegeben (5s) Ich brauch doch den ganzen Salat nicht (5s) das hat mir von Anfang an gestunken, die Geschichte, der Hinweis auf das dieses Jahr, das er schon im ersten Satz hat (2s) (2s) die diesjährige Kollektion (6s) fangen wir grad mit der an (4s) plus que jamais (8s) profitiert (3s) ganz besonders (3s) (1s) von der 137jährigen (4s) Erfahrung (3s) (1s) später spricht er ja von uns also kann ich ja sagen von unserer (4s) von unserer (3s) 137jährigen Erfahrung (7s) und da muß ich etwas sagen in der Puzzle-Herstellung, obwohl im Französischen das nicht steht, weil (2s) das ist nicht hundertsiebenund- 137 Jahre cent trente-sept années d'expérience pour satisfaire notre passion commune (2s) Erfahrung in was (1s) das gefällt mir nicht (3s) die diesjährige Kollektion profitiert ganz besonders von unserer 137jährigen Erfahrung in der (2s) Puzzle-Herstellung (2s) (3s) (1s) und damit (14s) expérience pour satisfaire notre passion commune (4s) der (2s) wenn der Ausgangstext ein Schmetter ist, dann wird halt auch die Übersetzung ein Schmetter (7s) 137 Jahre Erfahrung im Befriedigen unserer gemeinsamen Leidenschaft dann müßten wir ja über 137 Jahre lang Puzzle gespielt haben (3s) der Angesprochene also geht das nicht mit unserer da (3s) von der 137jährigen Erfahrung in der Puzzle-Herstellung (3s) und damit (3s) in der (10s) ja die Befriedigung der Leidenschaft ist ein Schmetter (2s) passion commune et intemporelle (13s) und damit in der (3s) ich schreib mal so Befriedigung aber ich bin nicht befriedigt mit dem (4s) unserer gemeinsamen Komma zeitlosen (2s) Leidenschaft (6s) Komma dem Puzzeln gibt's das auch als Hauptwort das Puzzeln (4s ; sucht in Wörterbuch) Puzzle (2s) ein Pu(()) gibt's sogar (3s) unserer Puzzler-Leidenschaft das klingt so saublöd (2s) da lachen die sich ja kaputt, wenn die das lesen (12s) aber das machen wir das Verb substantivieren (2s) im Puzzeln (3s) (()) voilà (6s) parce que l'émotion procurée par l'image (1s) also da schreib ich doch eher noch etwas hin (3s) eine Frage an den Examinator muß das ein druckfertiger Text sein ? Dann müßt ich ja noch stundenlang an diesem Text rumknatschen = =

ich würd jetzt ich würd jetzt mach ich das auch ich würd jetzt hm (2s) eine Fußnote dort machen (2s) einfügen Fußnote (3s) ok dieser Satz ist noch unbefriedigend (4s) weil das ist keine Ausrede, solche Texte leg ich natürlich wieder weg und nimm ihn später wieder in die Hand vielleicht hab ich dann später die Erleuchtung (2s) aber so lange können wir jet de l'imagination de chacun de nos clients sont nos préoccupations premières, MB Puzzle apporte un soin extrême à la sélection des images = = jetzt kommt so ein typischer Satz, wo das Französische das am Ende bringt, was wir im Deutschen am Anfang wollen (4s) MB Puzzle in der Annahme, das sei ein Firmennahme (5s) was ich dann selbstverständlich abklären würde oder schon wüßte, wenn ich mit denen schon verhandelt habe (1s) MB puzzle apporte un soin extrême à la sélection des images (3s) mißt der (4s) Bildauswahl (3s) außerordentliche Bedeutung zu (3s) Punkt (2s) und nachher (1s) parce que l'émotion procurée par l'image et la satisfaction de l'imagination de chacun de nos clients sont nos préoccupations premières (4s) in der Tat (8s) ist unser (2s) höchstes Ziel (10s) schon wieder la satisfaction (4s) satisfaire und satisfaction eben genau ich hab's ja gesagt, ein schlechter Ausgangstext gibt eine schlechte Übersetzung (2s) et la satisfaction de l'imagination (5s) ist das Ziel (7s) ja besteht unser höchstes Ziel darin (5s) (()) darin Komma (4s) dem Kunden (10s) das (2s) zu bringen Komma was er von dieser (3s) Freizeitbeschäftigung (7s) erwartet (5s) und da schreib- (()) sogar noch von dieser sinnvollen Freizeitbeschäftigung das steht hinten und vorne nicht in meinem Ausgangstext und wenn der (5s) das ist ein wichtiger Grundsatz bei mir wenn ich merke, daß der Autor des Ausgangstextes ein Stümper ist, dann erlaube ich mir um so mehr Freiheiten aus dem einen gescheiten Text zu machen (2s) also MB P- hoffentlich sitzt der U- der Autor des Ausgangstextes nicht in diesem Saal (2s) MB Puzzle mißt der Bildauswahl außerordentliche Bedeutung zu = = in der Tat besteht unser höchstes Ziel (2s) darin dem Kunden das zu bringen, was er von dieser sinnvollen Zeit- Freizeitbeschäftigung erwartet Komma (3s) nämlich nachher bin ich nämlich das Geschiß von diction de l'imagination ah die kommt dann erst noch (3s) alors (7s) jetzt machen wir da draus (2s) das Abenteuer des vor ihm entstehenden (2s) Bildes (2s) und (2s) die Anregung seiner Vorstellungskraft (1s) da haben wir richtig gedichtet (()) das ist besser als der Schmetter, den da der Franzose schreibt (()) (3s) grande variété des sujets, précision de la découpe et haute fidélité de reproduction contribuent à forger jetzt kommen technische Angaben (2s) réputation qui est la nôtre (2s) (3s) den guten Ruf Komma den wir in der Branche (1s) (1s) besitzen, verdanken wir (3s) ah was (4s) der großen Auswahl an (1s) (1s) Sujets (1s) wenn der Text für die Schweiz bestimmt ist, wenn er fürs übrige deutsche Ausland bestimmt wäre, müßte ich mir für Sujets vielleicht was anderes einfallen lassen = = kann ich das nachschauen ? (3s) sujets wie würd ich sagen, wenn das für den großen Kanton wäre (7s ; sucht in Wörterbuch) Bild, Gegenstand oder sonst so was ist auch ein Schmetter haben wir wieder Bild drin (4s) Gegenstand ja Sujets Gegenstand ja merci hab ich viel davon (12s) Gegen(1s)stand, Objekt, Sujet, Thema, aha Themen wär eigentlich noch schö- ja Thema aber für das

Bild (3s) das Thema eines Bildes (3s) da würd ich jetzt Frau X in Genf anrufen (2s) und fragen, ob man dem so sagt (1s) den guten Ruf, den wir in der Branche besitzen, verdanken wir der großen Auswahl an (2s) ja Themen doch, ich schreib's mal (2s) Themen und dann was noch (5s) la précision de la découpe (6s) aber Auswahl hatten wir schon (3s) die Vielfalt wäre besser (2s) und der (6s) Vielfalt (3s) unserer Themen (5s) hm (4s) (1s) der Genauigkeit (3s) mit welcher die Einzelteile (1s) da kommt wieder meine Anmerkung von vorher (1s) zum Zug Einzelstück hatte ich das erste Mal jetzt schreib ich wieder mal Einzelteil (14s) und mit welcher die Einzelteile (3s) (2s) ausgesturgetreue Wiedergabe gehört zu den Themen rauf, das verstelle ich jetzt grad, das hab ich im Französischen nicht am selben Ort (2s) (()) (2s) ihrer naturgetreuen (6s) Wiedergabe (3s) da muß ich doch jedes Mal schauen, ob Wiedergabe mit ie geschrieben wird ich glaube schon (14s ; sucht in Wörterbuch) wieder (7s) Wiedergabe ja genau (5s) der Genauigkeit (()) ausgestanzt werden und haben wir sonst noch was (8s) und der in diesem Fall wenn es der letzte der Aufzählung ist (2s) so wie lautet jetzt mein Satz den guten Ruf, den wir in der Branche besitzen, verdanken wir der Vielfalt unserer Themen, ihrer naturgetreuen Wiedergabe und der Genauigkeit, mit welcher die Einzelteile ausgestanzt werden = = da gibt's ja möglicherweise für das Ausstanzen noch einen Spezialausdruck (4s) in dieser Firma, aber der ist der Text ist eindeutig für das breite Publikum der Puzzler gedacht, also brauchen wir hier keine Fachausdrücke, sondern etwas was allgemeinverständlich ist = = fabricant de puzzles depuis mille huit cent soixante, notre savoir-faire et notre expérience schon wieder expérience von der hatte es er doch eben ah nein von der réputation (3s) sont votre garantie d'excellence pour un puzzle de grande tradition = = fabricant (6s) fabricant de puzzles depuis (()) notre savoir-faire et notre expérience sont votre garantie aha (5s) ja das ewige Pochen auf die Tradition (20s) (5s) Know-how und (2s) Erfahrung (4s) obwohl das eigentlich fast dasselbe ist, aber wir haben hier ja auch savoir-faire et expérience und weil die Trottel immer noch nach Zeilen abrechnen wird's etwas länger also denken wir ans Portemonnaie und schreiben auch beides hin (3s) Know-how und Erfahrung (5s) da muß ich aber schon schreiben unser Know-how und unsere Erfahrung sind Ihre beste Garantie (4s) fangen wir mit Ihnen an wieder (4s) Ihre beste (3s) Garantie (6s) (4s) für (7s) (4s) den Erwerb ja den Erwerb (3slence (3s) ja garantie d'e- Ihre beste Garantie für den Erwerb (2s) eines (4s) ausgezeichneten Komma traditionellen Puzzles sind unser Know-how und unsere Erfahrung (5s) sind für Sie (3s) unser Know-how und unsere Erfahrung (5s) seit (2s) das ist ein Schmetter das 1860 kommt da rein, der weiß ja nicht, was er sagen will (6s) Ihre beste Garantie für den Erwerb eines (()) (7s) unsere Erfahrung nein jetzt weiß ich, wie ich das schreibe = = Ihre beste Garantie für den Erwerb eines (()) sind für Sie (2s) (1s) das Know-how (3s) und (3s) die Erfahrung (4s) unserer 1860 gegründeten Firma (4s) Punkt (3s) und jetzt sollte würde ich da noch den spelling check laufen lassen = = nachher würde ich es ausdrucken = = nachher würde ich es meiner Korrektorin zusch- zufaxen = = und die würde es korrigieren, einmal frei und dann würde

sie mir das am Telefon vorlesen, und ich würde das nochmals im beim Gegenlesen abchecken gegenüber dem französischen Ausgangstext = = können wir es bei dem bewenden lassen ? OK.

ÜBERSETZUNG

MB ist stolz, auch 1997 eine Puzzle-Kollektion (je Puzzle aus 500 - 5000 Einzelstücken[1] bestehend) für Erwachsene vorstellen zu können. Die Auswahl dabei ist einmalig : Gemälde berühmter Maler, atemberaubende Landschaften und viele andere überraschende und beeindruckende Bilder. Die diesjährige Kollektion[2] profitiert ganz besonders von der 137jährigen Erfahrung in der Puzzle-Herstellung und damit in der Befriedigung unserer gemeinsamen, zeitlosen Leidenschaft, im Puzzeln[3].

MB Puzzle misst der Bildauswahl ausserordentliche Bedeutung zu. In der Tat besteht unser höchstes Ziel darin, dem Kunden das zu bringen, was er von dieser sinnvollen Freizeitbeschäftigung erwartet, nämlich das Abenteuer des vor ihm entstehenden Bildes und die Anregung seiner Vorstellungskraft. Den guten Ruf, den wir in der Branche besitzen, verdanken wir der Vielfalt unserer Themen, ihrer naturgetreuen Wiedergabe und der Genauigkeit, mit welcher die Einzelteile[4] ausgestanzt werden. Ihre beste Garantie für den Erwerb eines ausgezeichneten, traditionsreichen Puzzles sind für Sie das Know-how und die Erfahrung unserer 1860 gegründeten Firma.

Notes

1. p = pièces = Einzelstücke ?
2. spricht der Kunde von seinen jährlichen Ausgaben als "Kollektionen"
3. Dieser Satz ist noch unbefriedigend.
4. p = pièces = Einzelstücke ?



This page intentionally left blank

CHAPITRE 14

LE MÉTALANGAGE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION D'APRÈS LES MANUELS

Pour être vraiment efficace, l'enseignement pratique de la traduction, didactique ou professionnelle[1], doit chercher à transmettre un savoir organisé et pensé en s'efforçant de développer l'aptitude à traduire de façon raisonnée. Apprendre à traduire au niveau universitaire, c'est, entre autres choses, apprendre à réfléchir sur des textes, à en faire une analyse rigoureuse afin de déceler les multiples embûches qu'ils cachent et à interpréter correctement le sens dont ces textes sont porteurs ; c'est encore apprendre à dissocier les langues à tous les paliers du maniement du langage et à mettre en œuvre des stratégies opératoires de transfert interlinguistique ; c'est enfin apprendre à exploiter au maximum les ressources de la langue d'arrivée et à maîtriser les techniques de rédaction, car dans tout traducteur il y a un rédacteur.

La salle de classe a des exigences que ne connaît pas le traducteur professionnel dans l'exercice quotidien de son métier. Le praticien n'a pas à démonter, à des fins didactiques, la « mécanique » de l'opération qu'il accomplit avec plus ou moins de talent, plus ou moins de facilité. Le professeur de traduction, lui, a pour tâche de guider la réflexion des étudiants aux prises avec un texte à reformuler dans une autre langue. Aussi, on conçoit mal comment cette réflexion peut se faire de façon efficace sans outils conceptuels, sans un arsenal de termes techniques servant à désigner les faits de langue, le processus cognitif de la traduction, les procédés de transfert d'une langue à une autre, ou encore le résultat de l'opération. Disposer d'un métalangage précis m'apparaît comme une condition *sine qua non* pour enseigner convenablement la traduction à l'université et pour rendre compte du caractère spécifique de cette activité complexe.

Persuadé que cette exigence était unanimement admise, j'ai néanmoins voulu savoir ce qu'il en était dans les faits. J'ai cherché à découvrir

quel discours l'on tient en enseignement pratique de la traduction dans les salles de classe. Quelle terminologie le professeur y utilise pour analyser et décrire les phénomènes de la traduction. La terminologie qu'il emploie n'est pas étrangère à sa conception de la traduction et peut même déterminer sa façon d'enseigner. Traduire pour apprendre les langues et traduire pour devenir traducteur professionnel est-il le même exercice ? On se plaît à répéter que ces deux formations sont distinctes et n'ont pas la même finalité. Commandent-elles alors un métalangage différent ?

Pour tenter de répondre à ces questions, j'ai dépouillé les manuels d'enseignement de la traduction didactique et professionnelle publiés en Angleterre, au Canada et en France depuis les années cinquante. Pourquoi ces trois pays ? Parce que mon étude se limite à l'enseignement de la traduction entre l'anglais et le français et que c'est dans ces trois pays qu'il se publie le plus grand nombre de manuels pour cette combinaison linguistique. Mon corpus se compose de 88 manuels, dont 16 renferment un glossaire. On peut raisonnablement supposer que les utilisateurs d'un manuel — son auteur au premier chef, les professeurs l'ayant adopté pour leur enseignement et les étudiants — font usage, en partie tout au moins, du métalangage qu'il renferme. Les raisons pour lesquelles les auteurs incluent un glossaire dans leur manuel de traduction sont nombreuses et significatives, comme nous le verrons. L'analyse des termes de ces glossaires m'a amené à remonter aux sources du métalangage de l'enseignement de la traduction. Cette analyse m'a aussi conduit à distinguer, en conclusion, quatre sous-ensembles de notions utiles, selon moi, aux pédagogues de la traduction.

Nous verrons donc dans la suite de cette étude : comment le corpus a été établi, quels sont les manuels qui renferment un glossaire et quels sont les motifs qui ont poussé les auteurs à définir systématiquement les principales notions utilisées dans leur ouvrage. La quatrième et dernière partie sera consacrée à l'analyse proprement dite des notions. Les abréviations suivantes sont utilisées dans ce travail à des fins de classification : [A] = Angleterre ; [C] = Canada ; [F] = France ; [SC] = stylistique comparée ; [TPr] = traduction professionnelle ; [TDi] = traduction didactique (thème/version).

L'établissement du corpus

Dans un article publié en 1992 dans la revue canadienne de traductologie *TTR*, j'ai proposé un essai de classification des manuels d'enseignement de la traduction pour le domaine anglais-français (Delisle 1992). J'avais alors recensé 49 titres parus depuis 1952, et établi sept types de manuels.

La révision de cette liste et sa mise à jour à la fin de 1996 ont fait passer le nombre de titres de 49 à 88 (voir les annexes 4 et 5). Suivent quelques précisions d'ordre méthodologique concernant l'établissement du corpus.

1. La présente étude porte sur les manuels d'enseignement de la traduction, qu'ils soient destinés principalement aux étudiants en didactique des langues [TDi] ou à ceux inscrits dans les programmes de formation de traducteurs professionnels [TPr].

2. Par manuel, j'entends tout instrument pédagogique, à l'exclusion des ouvrages de consultation ou de référence, destiné à faciliter l'apprentissage de la traduction, qu'il s'agisse des notes consignées par un traducteur de métier, de recueils de textes (annotés ou non), de manuels alliant théorie et pratique et structurés autour d'objectifs d'apprentissage, de manuels de révision, d'ouvrages de stylistique comparée [SC], de fiches de travail ou de cahiers d'exercices (Delisle 1992). Ces ouvrages renferment une proportion variable de connaissances relatives à l'apprentissage de la traduction présentées selon une progression plus ou moins systématique. Leur contenu, leur qualité pédagogique et leur présentation varient énormément, cela va de soi.

3. Le choix des manuels a été effectué indépendamment de leur valeur intrinsèque.

4. Cette recension vise l'exhaustivité pour les années postérieures à 1970 et n'a qu'une valeur indicative pour les années antérieures.

5. Elle se limite aux manuels du domaine anglais-français, français-anglais, publiés en Angleterre, au Canada et en France, à une exception près, l'ouvrage d'Eugene A. Nida et Charles R. Taber, *The Theory and Practice of Translation* (1969) : les auteurs sont américains et leur livre a été publié aux Pays-Bas. Quatre raisons au moins justifient l'inclusion de ce titre : c'est un des rares manuels d'initiation à la traduction de la Bible ; ses auteurs ont donné une orientation résolument didactique à leur ouvrage comme ils l'indiquent dans leur préface : « *This second volume presents certain of these same theories*[2] *in a pedagogically oriented order, designed to assist the translator to master the theoretical elements as well as to gain certain practical skills in learning how to carry out the procedures* » (Nida et Taber 1969 : vii) ; le manuel renferme une quarantaine d'exercices pratiques (appelés *Problems*) ; il comprend, enfin, un glossaire de 270 termes. Dans l'annexe 4, « Liste des 88 manuels de traduction », les codes [A] et [TPr] lui ont été attribués arbitrairement.

6. Pour réunir un échantillon le plus représentatif possible du métalangage employé en didactique de la traduction, j'ai inclus dans le corpus, outre des manuels d'initiation à la traduction générale (les plus nombreux), quelques manuels d'initiation à un genre de traduction spécialisée

(traduction de la Bible, traduction économique, traduction journalistique, traduction médicale), ainsi que des manuels de révision.

7. L'annexe 4 fait mention des « Livres du maître », des « Solutions des exercices » ou des « Corrigés » accompagnant certains manuels, mais à titre indicatif seulement. Ces publications n'ont pas été incluses dans le dénombrement des manuels.

8. Le corpus inclut quelques manuels traduits (Vinay et Darbelnet 1958/1995 ; Horguelin 1978/1980 ; Delisle 1980/1989) et quelques rééditions (Bruneteau et Luccioni 1968/1972 ; Maillot 1969/1981 ; Horguelin 1978/1985 ; Ballard 1987/1994).

9. N'ont pas été retenus les manuels portant sur des langues autres que le français et l'anglais. C'est ce qui explique l'absence de l'ouvrage de Mona Baker, *In Other Words. A Coursebook on Translation* (1992), traitant principalement de la traduction entre l'anglais et l'arabe ; du manuel de Samia Barrada et Yousif Elias, *Traduire le discours économique. Implications didactiques pour la traduction français-arabe* (1992), de celui de Mercedes Tricás Preckler, *Manual de traducción* (1995), consacré à la traduction du français à l'espagnol et, enfin, de celui d'Allison Beeby Lonsdale, *Teaching Translation from Spanish to English* (1996).

10. Est exclu également de la liste l'ouvrage de Jacqueline Guillemin-Flescher, *Syntaxe comparée du français et de l'anglais. Problèmes de traduction* (1981). Bien que cette étude renferme un imposant glossaire (p. 400-516) et examine « un certain nombre de phénomènes linguistiques dans une perspective différentielle » (Guillemin-Flescher 1981 : viii), elle ne constitue pas pour autant un manuel de traduction tel que défini plus haut. Cet ouvrage n'est pas, comme le fait remarquer le préfacier Antoine Culioli, « une dissertation sur la traduction, ni un traité de stylistique littéraire, ni une stylistique comparée, au sens d'un manuel de linguistique contrastive dont l'objectif serait de faire acquérir, en coup par coup, une meilleure maîtrise de la traduction » (Guillemin-Flescher 1981 : v).

11. Les ouvrages de réflexion sur l'enseignement de la traduction n'ont pas été pris en considération non plus, puisque ce ne sont pas à proprement parler des manuels. C'est le cas, par exemple, de *Training the Translator* (Kussmaul 1995) et des trois volumes publiés sous la codirection de Cay Dollerup, Anne Loddegaard ou Vibeke Appel, *Teaching Translation and Interpreting* (1992, 1994, 1996).

12. Pour la même raison, ont été exclus les ouvrages consacrés à la description du processus de la traduction ou d'un modèle théorique, même si ces publications sont utilisées en enseignement de la traduction, mais pas forcément dans les cours pratiques.

13. N'ont pas été retenues non plus les publications s'apparentant davantage à des ouvrages de référence qu'à de véritables *manuels* d'apprentissage de la traduction. Appartiennent à cette catégorie les multiples « arts de la traduction », les « manuels de l'angliciste », les « guides de la compréhension de l'anglais (ou du français) écrit », les « répertoires de faux amis », les « recueils de mots pièges dans la version anglaise », les « épines du thème » ou les « traquenards de la version », de même que le *Dictionnaire sélectif et commenté des difficultés de la version anglaise* (Rey 1973).

14. Ne font pas partie du corpus non plus les titres consacrés à un aspect particulier du langage, tel que le « passif dans les textes anglais » (Soudieux 1974) ou « les charnières de liaison du discours » (Bourget 1995).

15. Ont été exclus, enfin, les manuels d'interprétation, comme le *Manuel de l'interprète* (Herbert 1952) ou la *Pédagogie raisonnée de l'interprétation* (Seleskovitch et Lederer 1989), la présente étude ne portant que sur l'enseignement de la traduction.

D'un point de vue purement quantitatif, on constate que le nombre de manuels de traduction qui se publient sur une période de dix ans va en augmentant, comme le révèlent les tableaux 1 et 2 de l'annexe 1. Entre 1990 et 1996, on a mis sur le marché dans les trois pays mentionnés pas moins de 33 manuels pour enseigner à traduire. Si ce rythme se maintenait, on atteindrait en l'an 2000 le chiffre impressionnant de 66 manuels pour les années 90. On en a publié 29 au cours de la décennie précédente et environ 17 dans les années 70. Un peu plus de 70 % des manuels de traduction du corpus ont été publiés depuis 1980. Plus de la moitié, soit 56,8 % (50 titres), l'ont été en France, 28,4 % (25 titres) au Canada, et 14,8 % (13 titres) en Angleterre.

Ces statistiques ne visent qu'à donner un aperçu de l'ampleur du phénomène, car on peut parler de phénomène, lié sans doute à la mondialisation des marchés, à la nouvelle Europe et à la prolifération des programmes de traduction. Parallèlement à la production de manuels, se multiplient les initiatives en pédagogie de la traduction, comme celle qu'a prise notre collègue Maurice Pergnier, instigateur du colloque ayant pour thème « Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement[3] », Créteil, avril 1997.

Si l'on classe maintenant ces 88 manuels en fonction du public auquel ils s'adressent prioritairement, c'est-à-dire aux étudiants en langues étrangères ou aux étudiants des programmes de formation de traducteurs professionnels, on constate que 54,5 % (48 titres) sont des manuels de version ou de thème (traduction didactique), alors que 41 % (36 titres) sont des manuels qui s'adressent spécifiquement à de futurs traducteurs

de métier. Il m'est apparu nécessaire de mettre dans une catégorie à part les quatre titres de stylistique comparée (4,5 %). Ces ouvrages, essentiellement ceux de Jean-Paul Vinay et Jean Darbelnet, sont, depuis longtemps, d'un usage aussi répandu en traduction didactique qu'en traduction professionnelle. Je suis conscient aussi que beaucoup de rédacteurs de manuels se refusent à ériger une frontière trop étanche entre ces deux formations, qui ne sont pas tout à fait étrangères l'une à l'autre. On peut même dire qu'il existe entre elles un certain degré d'interdépendance. Ces deux enseignements se distinguent, néanmoins, quant à leur *finalité*. Au sujet de la traduction à l'université, Danica Seleskovitch a toujours souhaité — c'est un de ses chevaux de bataille — « que soit dissipée [...] l'ambiguïté qui entoure les exercices de version et de thème. Entend-on enseigner les langues par le biais de la traduction, ou la traduction par le biais des langues ? » (Seleskovitch 1983 : 99). Je ne reprendrai pas ici ce débat, car il nous entraînerait trop loin. Les tableaux de l'annexe 2 exposent de façon schématique les similitudes et les différences qui existent, selon moi, entre ces deux formations (voir aussi Grellet 1991 et Durieux 1991). Pour répartir les manuels dans les trois catégories mentionnées ci-dessus, traduction didactique (TDi), stylistique comparée (SC) et traduction professionnelle (TPr), je me suis basé sur la matière couverte dans des ouvrages, la nature des exercices et la démarche pédagogique adoptée, et non sur les quatrièmes de couverture, dont le style « englobant » est souvent teinté de considérations commerciales.

Le corpus sur lequel se fonde la présente étude réunit un nombre non négligeable de manuels. Cette production est révélatrice de l'intérêt grandissant que l'on accorde à la formation des traducteurs, tout au moins dans les pays faisant l'objet de l'étude. Je crois pouvoir affirmer, en outre, que le corpus inclut la presque totalité des manuels publiés depuis 1980 pour le domaine anglais-français et que cet échantillon est, par conséquent, très représentatif des tendances ayant caractérisé l'enseignement de la traduction au cours des vingt dernières années.

Les manuels renfermant un glossaire

La pauvreté relative des recherches en pédagogie de la traduction explique sans doute le fait qu'aucune étude systématique n'a encore été entreprise, autant que je sache, sur le métalangage de l'enseignement de la traduction. Ma collègue Hannelore Lee-Jahnke, de l'ETI, à Genève, a porté à ma connaissance la publication d'un long article signé par Frank G. Königs (1982-1984) dans *Lebende Sprachen* sur les « notions-clés de la traductologie » (« Zentrale Begriffe aus der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Übersetzen »)[4]. Cette étude terminologique ne concerne pas spécifiquement le métalangage de l'enseignement de la traduction, pas plus

d'ailleurs que les trois autres travaux métalinguistiques suivants : « The terminology of translation », de Roda P. Roberts (1985)[5], « Glossaire de la théorie interprétative de la traduction et de l'interprétation », de Monique C. Cormier (1985 : 353-359)[6] et *Théorie du langage et Théorie de la traduction. Les concepts-clefs de trois auteurs : Kade (Leipzig), Coseriu (Tübingen), Seleskovitch (Paris)*, de Colette Laplace (1994). L'année 1997, enfin, a vu la publication du *Dictionary of Translation Studies*, œuvre de Mark Shuttleworth et de Moira Cowie. L'ambition des auteurs de ce répertoire « *is to provide an overview of some of the issues, insights and debates in Translation Studies, inasmuch as these are reflected in the discipline terminology* » (Shuttleworth et Cowie 1997 : ix). Cet ouvrage embrasse tout le champ de la traductologie et n'est pas ciblé sur l'enseignement pratique. Les termes recensés appartiennent à tous les courants de pensée ayant marqué la réflexion théorique sur la traduction au cours des quarante dernières années. Cet ouvrage de référence facilitera assurément la lecture des articles et des ouvrages produits par les théoriciens ou les historiens de diverses tendances. Ses usagers y trouveront, par exemple, la définition de termes tels que *architranseme, bilingual corpora, close translation, covert translation, exegetical fidelity, hermeneutic motion, logeme, skopos theory,* etc. Ce dictionnaire n'a cependant aucune utilité réelle pour l'enseignement pratique de la traduction.

Pour ma part, j'ai axé ma recherche uniquement sur le vocabulaire de l'enseignement de la traduction tel qu'il ressort des manuels. J'ai voulu savoir si les rédacteurs de manuels de traduction se préoccupent de terminologie, s'ils intègrent dans l'apprentissage de la traduction l'assimilation d'un métalangage propre à favoriser l'acquisition de ce savoir-faire et s'ils cherchent à inculquer aux étudiants des habitudes dénominatives.

Faut-il rappeler que la pédagogie en général et l'enseignement de la traduction en particulier ne se ramènent pas à la transmission d'un catalogue de recettes ? La pédagogie est fondamentalement la recherche de l'adéquation entre l'acte d'enseigner et les objectifs d'apprentissage poursuivis, objectifs définis à partir des besoins des étudiants. Et on peut voir dans la conception et la rédaction d'un manuel la manifestation concrète de ce désir d'adéquation entre enseignement et poursuite d'objectifs de formation[7]. Pour accomplir efficacement cet acte de communication qui consiste à transmettre des connaissances ou, dans le cas qui nous occupe, à développer l'aptitude à traduire, il faut disposer d'un métalangage afin de décrire l'opération complexe du transfert interlinguistique. Tout enseignement de la traduction repose sur l'analyse, car la pratique de la traduction implique d'innombrables choix : choix de la signification pertinente, choix du mot juste, choix de la structure

syntaxique appropriée, choix du bon registre de langue, choix des bonnes charnières, choix du style, choix liés aux destinataires, etc. Or, « toute analyse, a écrit l'historien Marc Bloch, veut d'abord, comme outil, un langage approprié, un langage capable de dessiner avec précision les contours des faits, tout en conservant la souplesse nécessaire pour s'adapter progressivement aux découvertes, un langage surtout sans flottements ni équivoques » (Bloch 1993 : 167). Il paraît sage à cet égard de suivre le conseil de Blaise Pascal et « de n'employer aucun terme dont on n'[a] auparavant expliqué nettement le sens » (Pascal 1954 : 577).

Qu'en est-il chez les rédacteurs de manuels de traduction ? Sur les 88 titres de mon corpus, 16 seulement renferment un glossaire ou un vocabulaire, soit un sur six. Cette proportion ne manque pas d'étonner. Les auteurs des 72 autres manuels supposent-ils assimilées les notions nécessaires à l'apprentissage de la traduction ? Estiment-ils qu'il est possible d'enseigner (et d'apprendre) à traduire sans disposer d'une terminologie particulière ? Croient-ils que l'opération ne soit pas assez complexe pour justifier le recours à des termes spécialisés ? Pensent-ils qu'il soit impossible de tenir un discours structuré dans les cours pratiques de traduction ? Il serait injuste de répondre par l'affirmative à toutes ces questions.

Bien qu'une forte majorité d'auteurs passent sous silence les questions d'ordre métalinguistique, bon nombre d'entre eux définissent néanmoins certains termes-clés dans le corps de leur manuel, termes qu'ils regroupent parfois dans un index. Beverly J. Adab, par exemple, auteur de deux manuels récents (1994, 1996), est consciente de l'importance du métalangage pour la formation des traducteurs, sans pour autant consacrer à cet aspect un objectif d'apprentissage distinct. Elle écrit dans les pages liminaires de son manuel *Annotated Texts for Translation, English-French* : *« we hope to help the student to develop the critical ability to judge the appropriateness of choices made, by a study of actual practice and by the introduction of certain basic terms of metalanguage which can be used to explain and identify the nature of such choices »* (Adab 1996 : 3).

Le danger que je vois à ne pas fonder l'enseignement de la traduction sur une terminologie rigoureuse est de verser dans l'impressionnisme. Une formation de niveau universitaire ne peut pas, à mon avis, se contenter d'explications vagues comme « pas français », « mal traduit », « imprécis » ou de commentaires tels que « Vous pouvez faire mieux » et « Réfléchissez encore ». Enseigner à traduire ne saurait se cantonner dans la correction de copies d'étudiants sans qu'une réflexion précède ou suive les exercices pratiques de traduction effectués en classe ou hors

classe. « Corriger des erreurs n'est pas théoriser », rappelle Marianne Lederer (1994 : 9).

Attardons-nous aux 16 manuels renfermant un glossaire. Le tableau de l'annexe 3 en donne la liste et précise le titre exact du glossaire, les pages où il figure et le nombre de termes définis. Six des 16 manuels comptent 36 termes ou moins, quatre autres, plus de 120. Le plus volumineux est celui de Nida et Taber avec 270 entrées, dont beaucoup de termes appartenant à la grammaire et à la linguistique générale et générative.

On remarquera l'inclusion dans ce tableau du glossaire analytique *La Traduction : mode d'emploi* (1995) de Jean et Claude Demanuelli. Cet ouvrage, le seul, à ma connaissance, consacré spécifiquement au métalangage de l'enseignement de la traduction, peut être vu, au dire même de ses auteurs, comme un « complément possible » à leur manuel *Lire et Traduire* (1990). *La Traduction : mode d'emploi*, qui reprend tous les termes de l'« Index notionnel » du manuel, à l'exception de 13 entrées, est en quelque sorte le prolongement de la réflexion terminologique amorcée dans *Lire et Traduire*. Ce glossaire analytique avait donc doublement sa place dans la présente étude. Les auteurs précisent que leur glossaire a une visée « pratique et pédagogique » et ils en délimitent la portée en ces termes :

> L'ouvrage n'est pas un dictionnaire visant à baliser tout le domaine de la métalangue de la traduction, mais un guide-glossaire qui se propose de clarifier environ 140 termes ou expressions dont la connaissance nous a paru indispensable à quiconque veut réfléchir sur l'activité traduisante et assimiler une terminologie aussi cohérente que possible, pour être davantage à même de maîtriser à la fois l'enseignement et la pratique de la traduction de et vers l'anglais (Demanuelli et Demanuelli 1995 : 4e de couverture).

Dans les 16 manuels renfermant un glossaire et le « guide-glossaire » des Demanuelli, 1419 *termes* ont été dénombrés. Mais ce chiffre est moins significatif que le nombre de *notions*. Pour faire le décompte des notions, il a fallu ramener à une les occurrences multiples (le terme « adaptation », par exemple, revient huit fois, « juxtaposition », cinq fois) et supprimer les synonymes et les variantes. À la suite de cet élagage, on obtient 838 notions, soit une cinquantaine de notions en moyenne par manuel. L'annexe 6 en donne la liste complète.

Pourquoi un glossaire ?

Avant de procéder à l'analyse sommaire de ces quelque huit cents notions constituant le métalangage « brut » de l'enseignement de la traduction, tel qu'il ressort tout au moins du corpus étudié, il me semble

intéressant de chercher à connaître les raisons pour lesquelles les auteurs ont inséré un glossaire dans leur ouvrage. Ces raisons sont nombreuses et révélatrices de l'utilité qu'ils voient à ces répertoires. Précisons qu'aucun d'entre eux ne cherche à « faire savant » en proposant un jargon forgé de toutes pièces. Au contraire, chacun pourrait reprendre à son compte ce qu'écrivent dans leur introduction les auteurs de *La Traduction : mode d'emploi* : « Nous ne cherchons pas à imposer un discours “scientifique” par le biais d'une suite d'entrées plus ou moins hermétiques, ni une quelconque terminologie normative par le biais de définitions plus ou moins originales. [...] La formule retenue nous a été dictée par un souci de clarification [...] » (Demanuelli et Demanuelli 1995 : 1).

Éclairer le sens technique des termes employés dans leur manuel, telle est la raison la plus souvent évoquée par les auteurs pour justifier l'ajout d'un glossaire. C'est d'ailleurs l'utilité première de tout glossaire[8]. Ces définitions servent aussi à « faciliter la lecture » des ouvrages (Chuquet 1990 : 155 ; Demanuelli et Demanuelli 1990 : 231) et des notes et commentaires accompagnant les textes (Guivarc'h et Fabre 1989 : 11). Pour Basil Hatim et Ian Mason, le métalangage permet de procéder de façon plus objective à l'analyse et à la critique des traductions :

> *What can be done [*pour réduire la part de subjectivité en traduction*] is to elaborate a set of parameters for analysis which aim to promote consistency and precision in the discussion of translating and translations. A common set of categories is needed and a set of terms for referring to them, a metalanguage for translation studies. It is one of our aims in this book to suggest a model of the translation process based on just such a set of categories* (Hatim et Mason 1990 : 5).

La maîtrise d'un métalangage cohérent est vue aussi par plusieurs auteurs comme une façon de contrer la « pratique instinctive de la traduction ». Grâce au métalangage, il est possible, écrit Michel Ballard, d'« objectiver des processus, [de] prendre conscience des différences, [de] les identifier [et de] les nommer » (Ballard 1992 : 7). Et il ajoute : « C'est par la nomination, par l'utilisation d'une terminologie spécifique, que l'on comprend et assimile un objet de connaissance et une pratique » (*ibid.*). Geoffrey Vitale, Robert Larose et Michel Sparer reconnaissent la même utilité pratique au métalangage : « [...] nous nous servons de cette terminologie, version simplifiée de celle de la stylistique comparée [de Vinay et Darbelnet], écrivent-ils dans l'Avant-propos de leur manuel, dans la mesure où elle permet à l'étudiant de cerner clairement et rapidement un problème de traduction » (Vitale *et al.* 1978 : xii). Jean et Claude Demanuelli ont eux aussi centré les notions définies dans leur glossaire « sur les besoins terminologiques de l'*activité traduisante* [...] » (Demanuelli et Demanuelli 1990 : 231). Comme leurs collègues, ils ont voulu mettre à la disposition des professeurs et des étudiants un outillage

conceptuel propre à décrire le plus grand nombre possible de faits de langue et de réalités liées au transfert interlinguistique, en particulier des œuvres littéraires. Au-delà de la clarification de certaines notions, ces auteurs ont voulu constituer un instrument d'analyse précis permettant de résoudre les problèmes de traduction ponctuels et récurrents. Mais leur ambition dépasse ces considérations pragmatiques. Leur glossaire, et plus encore *La Traduction : mode d'emploi*, a « pour but de tenter de regrouper les différentes terminologies en cours et de mettre au jour les recoupements à opérer lors de la lecture d'ouvrages consacrés au même sujet » (*ibid.*). C'est en partie pour la même raison qu'un glossaire de 186 termes figure au début de *La Traduction raisonnée* (Delisle 1993). Il est intéressant de constater que commence à se manifester le désir de regrouper et d'ordonner diverses terminologies en usage. De mettre un peu d'ordre dans la maison terminologique de la traductologie de l'enseignement de la traduction. Sans métalangage, comment en effet tenir un discours méthodique sur la pratique de la traduction et son apprentissage ? Comment faire voir à l'apprenti traducteur qu'il y a de la méthode dans la façon dont on transpose un texte d'une langue dans une autre ?

Enfin, les rédacteurs de manuels d'initiation à la traduction professionnelle (Horguelin 1985 ; Bédard 1986 ; Delisle 1993) ont une raison supplémentaire d'appuyer leur enseignement sur une terminologie rigoureuse : cette terminologie n'est pas utile uniquement à l'enseignement, elle l'est aussi à l'exercice de la profession en facilitant la communication entre « initiés », pour ainsi dire, entre traducteurs et entre traducteurs et réviseurs. Voici ce qu'écrit à ce propos Paul A. Horguelin. Ce qu'il dit du réviseur (qui est en fait un traducteur chevronné chargé de réviser le travail de traducteurs débutants et de parfaire leur formation) s'applique tout autant au traducteur : « Dans le cours de son activité professionnelle, le réviseur est appelé à traiter régulièrement avec des traducteurs qui, comme lui, sont des spécialistes du langage. Il doit donc utiliser des termes précis pour décrire ses corrections, rédiger ses annotations ou faire ses observations [...] » (Horguelin 1985 : 107). Les 168 termes qu'il propose dans son « Vocabulaire du réviseur » correspondent, selon lui, aux « termes couramment employés dans l'exercice de la profession » (*ibid.*). Grâce à l'effort des sociétés nationales et des organismes internationaux de traducteurs, comme la Fédération internationale des traducteurs (FIT) et l'Association internationale des interprètes de conférence (AIIC), la traduction accède lentement au rang de véritable profession. Dans certains pays, le législateur a même regroupé les traducteurs au sein d'un ordre professionnel comparable à un ordre de comptables, d'ingénieurs ou de médecins. Il faut s'en réjouir et on aimerait voir se multiplier à l'échelle internationale ce genre de reconnaissance. Mais tous les traducteurs de métier disposent-ils d'un métalangage

commun, comme les comptables, pour décrire les faits de langue et de traduction ? Comme l'a fait remarquer ma collègue Annie Brisset lors du 2e congrès du Conseil des traducteurs et interprètes du Canada : « Peut-on qualifier de "professionnel" un traducteur dépourvu des moyens de s'expliquer en termes techniques sur son propre métier ? » (Brisset 1990 : 239-240). Les enseignants, les apprentis traducteurs de même que les traducteurs et réviseurs de métier devraient tous normalement être capables de nommer les concepts et les procédés associés à l'opération de traduction « comme n'importe quel technicien apprend le nom de ses outils et des opérations qu'il effectue[9] » (*ibid.*). On attend d'un comptable qu'il sache ce qu'est un « bilan consolidé » et qu'il soit capable d'en dresser un. Et ce terme, tout comme « actif et passif », « amortissement » ou « dépenses non compressibles », a plus ou moins la même signification pour tous les membres de sa profession, tout au moins à l'intérieur d'un même pays. Ne devrait-il pas en être de même, jusqu'à un certain point, pour les traducteurs ? Un des buts de l'enseignement professionnel est de doter les membres d'une profession d'un ensemble de concepts opératoires ayant plus ou moins la même signification pour tous[10]. C'est un des aspects par lesquels une profession se distingue de l'amateurisme, voire du charlatanisme. Comme on le voit, la question du métalangage de la traduction déborde le cadre strictement pédagogique et a des ramifications jusque dans le domaine de la reconnaissance professionnelle.

Voici résumés sous une forme synthétique les motifs invoqués par les rédacteurs pour ajouter un glossaire à leur manuel, motifs qui témoignent de l'importance qu'ils accordent au métalangage (voir le tableau 3 de l'annexe 1).

En guise de conclusion de cette partie de mon exposé, voici un petit exercice illustrant l'importance du métalangage du double point de vue de l'enseignement et de la pratique professionnelle du métier. Cet exercice est constitué de cinq passages extraits de textes authentiques renfermant chacun une difficulté récurrente de traduction dans le sens anglais-français. Au ras des textes, les difficultés d'apprentissage de la traduction ne sont pas tout à fait les mêmes entre paires de langues différentes. Si vous étiez professeur de traduction, traducteur de métier ou réviseur, comment désigneriez-vous ces cinq difficultés en gras dans mes exemples ?

a) Mortgage loans ***jumped by*** *$883 million* ***to*** *$17.3 billion.*

b) Statistics can show ***how*** *and* ***where*** *women workers are employed.*

c) Not to be taken away from ***this*** *area. (Mention sur la couverture d'un document.)*

d) The university decides to ***economize*** *the department* ***out*** *of existence.*

e) The warranty period is limited to twelve months or 20,000 km from the warranty registration date, ***whichever occurs first.***

Nous reviendrons sur cet exercice dans la conclusion générale.

L'analyse des notions

Toute discipline, tout champ d'activité, tout domaine de connaissance possède sa terminologie propre. L'enseignement de la traduction ne fait pas exception. Son métalangage enregistre, discrémine, analyse, combine, classe, ordonne les notions et les faits, les processus et les méthodes, les règles, les principes et les lois utiles pour enseigner et apprendre à traduire. Un métalangage est un discours raisonné sur un objet d'étude circonscrit. Toute science est d'abord une langue bien faite. Supprimez son métalangage et la science n'existe plus. Il lui faut, pour exister, s'incarner dans des ensembles de notions structurées et cohérentes. Cette exigence vaut également pour la traduction et son enseignement.

Par ailleurs, un métalangage ne peut pas fonctionner indépendamment de la langue courante. Certains termes appartiennent à la fois au métalangage et à la langue dont ils sont issus. Tel est le cas en pédagogie de la traduction des termes « articulation », « charnière », « catégorie », « démarche », « économie », « servitude », etc. L'ensemble des termes appartenant à un domaine de spécialisation forme une « langue de spécialité[11] ». Dans un ouvrage récent, *Language Engineering and Translation : Consequences of Automation*, Juan C. Sager reprend, en la modifiant légèrement, la définition de *special languages* qu'il avait proposée en 1980 dans *English Special Languages*, ouvrage rédigé en collaboration avec David Dungworth et Peter F. McDonald :

> *Special languages are semi-autonomous, complex semiotic systems based on and derived from general language : their use presupposes special education and is restricted to specialists for conceptualization, classification[12] and communication in the same or closely related fields* (Sager 1994 : 44).

Le métalangage de l'enseignement de la traduction correspond bien à cette définition : il s'agit effectivement d'un langage « semi-autonome » formé en partie de mots de la « langue commune » ; son acquisition nécessite une « formation » particulière, il est utilisé par les « spécialistes » de la traduction (professeurs, étudiants, traducteurs, réviseurs), il rend possible la « conceptualisation » du domaine et la « classification » de ses notions et de ses opérations, et il facilite, enfin, la « communication » (entre professeurs et étudiants et entre traducteurs de métier). Presque tous les éléments de cette définition figurent dans le tableau 3

de l'annexe 1, où sont énumérés les motifs d'inclusion d'un glossaire dans les manuels de traduction.

Si le métalangage de l'enseignement de la traduction est constitué pour une bonne part d'emprunts à la langue courante, il a aussi puisé largement à d'autres sources. Ce serait une erreur de croire à sa « virginité épistémologique » pour reprendre une image de Jean-René Ladmiral (1986 : 34). En effet, l'examen des notions qui composent les seize glossaires formant un sous-ensemble du corpus révèle à l'évidence que cette langue de spécialité emprunte ses termes, dans des proportions variables, à la linguistique (générale, différentielle, textuelle), à la théorie de la traduction, à la grammaire générale, à la rhétorique, aux techniques de rédaction et quelques termes à la pédagogie générale et à des disciplines auxiliaires de la traduction, comme la documentation et la terminologie. La traduction n'étant pas une activité cloisonnée, son métalangage est forcément éclectique, c'est-à-dire formé d'emprunts interdisciplinaires. Mais les créations d'auteurs y sont aussi nombreuses.

En entreprenant la présente étude, je pensais pouvoir dégager des glossaires un noyau substantiel de notions correspondant à la terminologie « fondamentale » de l'enseignement de la traduction. À mon grand étonnement, ce « tronc commun » ne semble pas exister. À peine 38 notions sur 838, soit un maigre 4,5 %, figurent dans cinq glossaires. Comme il était facile de le prévoir, les termes décrivant les fameux « procédés de traduction » de Vinay et Darbelnet occupent une place de choix dans cette liste. En fait, sur les 38 notions, 23 figurent dans le glossaire de la *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (1958). Les 11 notions les plus fréquentes (9, 10 ou 11 occurrences) sont les suivantes : anaphore, connotation, contexte, déictique, équivalence, étoffement, faux ami(s), modulation, niveau de langue, transposition et unité de traduction. Le tableau 4 de l'annexe 1 donne la liste des 38 notions les plus fréquemment définies dans les glossaires. Le chiffre entre parenthèses indique le nombre d'occurrences.

Des notions aussi importantes en traduction que « cohérence », « compléments cognitifs », « destinataire », « fidélité » (l'idéal recherché), « procédé de transfert », « sens » (l'objet même de l'opération), « traduction » ou « interprétation du sens » (l'opération elle-même) ne sont définies que dans deux ou trois glossaires. Cela est plutôt étonnant, pour ne pas dire inquiétant... Il est capital, à mes yeux, qu'un auteur définisse clairement sa conception de la « traduction », par exemple, car la façon dont il envisage ce processus mental conditionne l'ensemble de sa démarche pédagogique, a une incidence directe sur le contenu de son enseignement et détermine une bonne partie du métalangage qu'il utilisera. Comme je l'ai écrit dans « Les manuels de traduction : essai de classification », « lorsque [...] Henri Van Hoof affirme "Traduire, c'est

comparer", il révèle sa conception de la traduction. On ne s'étonne donc pas que sa méthode repose essentiellement sur la comparaison de segments de langue en fonction d'un certain nombre de catégories » (Delisle 1992 : 22). Si en revanche un auteur considère que sa tâche première consiste à développer chez les apprentis traducteurs l'aptitude à *manier le langage* à la charnière de deux langues et de deux cultures, et s'il conçoit ainsi la traduction, alors il bâtira son manuel sur des exercices d'interprétation du sens et de maniement du langage dans des situations réelles de communication et à partir de discours réels. Il ne se contentera pas de décrire les langues en présence ou de cataloguer des paires de correspondances en utilisant les catégories de la linguistique différentielle.

Par ailleurs, un glossaire consacré à l'enseignement de la traduction doit-il inclure des termes aussi usuels qu'« adjectif qualificatif », « adverbe », « conjonction », « coquille, « guillemets », « italiques », « majuscules », « nom », « perluète », « soulignement », « tilde », « verbe », etc ? Ces termes courants n'appartiennent pas à la langue *spécialisée* de l'apprentissage de la traduction. Pour la terminologie de l'enseignement pratique de la traduction, il convient d'adopter la règle appliquée par les auteurs du *Dictionary of Translation Studies* : *« [...] non-Translation Studies terms have been kept to a minimum in order to be able to devote as much space as possible to terminology specific to the study of translation »* (Shuttleworth et Cowie 1997 : ix). On évitera ainsi que la terminologie propre au sous-domaine de l'enseignement pratique de la traduction soit noyée dans celle de la linguistique générale, de la grammaire, voire des autres branches de la traductologie.

Évidemment, chaque auteur est libre d'inclure dans son glossaire les termes qu'il juge utiles. Il peut aussi, et beaucoup ne s'en privent pas, créer ses propres termes avec l'intention d'en limiter l'usage à son manuel ou d'enrichir le métalangage de l'enseignement de la traduction. Dans ce deuxième cas, ces néologismes seront soumis aux lois subtiles de l'acceptation des créations lexicales. Pour s'imposer chez les pédagogues de la traduction, ces néologismes devront en tout cas recevoir la sanction d'une majorité d'entre eux. Ceux-ci les intégreront dans leur enseignement et contribueront ainsi à leur acceptation et à leur diffusion. Il faut éviter, toutefois, la prolifération désordonnée des « vocabulaires maison », source de babélisme et mal endémique dont souffrent certaines disciplines.

Je doute fort que le terme *iceberg*, que Peter Newmark définit ainsi dans son glossaire : *« All the work involved in translating, of which only the "tip" shows »* (Newmark 1988 : 283), ait quelque chance de s'imposer. Il en est de même de l'expression *"house-on-hill" construction* servant à désigner tout simplement l'étoffement d'une préposition (*the plot against him* : le complot **ourdi** contre lui) (Newmark 1988). Que penser du mot

« acinèse » qu'Henri Van Hoof emprunte au langage médical et définit ainsi : « Absence ou privation de mouvement ; terme employé ici pour décrire la tendance du français à utiliser comme auxiliaires statiques certains verbes d'action ou de mouvement » (Van Hoof 1986 : 67, 297) (exemple : « *Don't you believe it !* : N'**allez** pas croire cela ! ») ? Un dernier exemple, emprunté cette fois à Claude Bédard, qui crée le terme « chosocentricité », défini ainsi : « Point de vue axé essentiellement sur l'univers des choses, à l'exclusion de l'univers humain » (Bédard (1986 : 156 ; 245). Dans le langage technique, le passif serait la manifestation par excellence de cette « chosocentricité ». Cette notion n'est pas très éloignée, me semble-t-il, de celles de « style impersonnel », de « dépersonnalisation des messages », d'« objectivation ».

Cet exemple m'amène à formuler l'observation suivante : les notions définies dans les glossaires ne sont pas toujours bien cernées. Le syntagme « connaissances pour comprendre » figurant dans le glossaire de Claude Bédard (1986 : 245) ne recoupe-t-il pas la notion de « compléments cognitifs » de la théorie interprétative ? Je n'ai pas, dans mon étude, évalué la qualité des définitions et ne me suis pas attardé non plus aux variantes relevées dans les définitions d'une même notion par des auteurs différents. Cela m'aurait entraîné trop loin. Cet aspect intéressant pourrait faire l'objet d'une étude comparable à celle-ci.

Une dernière remarque. On peut dire à l'examen des 838 notions recensées qu'une forte majorité de notions linguistiques servent à décrire les langues et le résultat du processus de la traduction dans une perspective comparative traditionnelle et les auteurs font relativement peu de place aux termes décrivant les multiples aspects du processus de la traduction appréhendé *avant* la postulation d'une équivalence. Deux auteurs seulement (Ballard *et al.* 1988 et Delisle 1993) se soucient de distinguer dans leur glossaire les entrées renvoyant à des notions linguistiques d'avec les entrées indiquant une opération spécifique de traduction. Dans son glossaire, Michel Ballard indique les premières en italique et les secondes en caractères gras. Quant à moi, j'ai classé les notions par thèmes et les ai réparties dans plusieurs tableaux de façon à les regrouper logiquement et à en faire ressortir les rapports hiérarchiques (Delisle 1993).

Enfin, loin de moi le désir de réduire la place que doit occuper en théorie et en pédagogie de la traduction le vocabulaire de la linguistique en tant que science descriptive de la langue au sens saussurien. Le sens à transposer d'une langue dans une autre étant véhiculé en partie (cette restriction est capitale) par des signes linguistiques, il est normal que le discours traductologique emprunte à la linguistique une part non négligeable de son vocabulaire. Mais le traducteur ne procède pas pour autant à une analyse de la langue quand il recompose par équivalences

successives un texte dans une autre langue. Pas le traducteur professionnel en tout cas. C'est pour cette raison que les théoriciens et les pédagogues ont créé un outillage conceptuel original afin de rendre compte des aspects non exclusivement linguistiques de la postulation d'équivalences. Si la plupart d'entre eux ont éprouvé le besoin de forger des néologismes ou d'emprunter des termes à d'autres disciplines que la linguistique, c'est que les faits de traduction ne se ramènent pas tous à des faits de langue et que, par sa nature même, la traduction est une activité ouverte, multidisciplinaire. Cela dit, il serait naïf de croire que la traductologie comme la pédagogie de la traduction peuvent se passer de l'acquis de la linguistique, tout comme il serait erroné de penser que la linguistique peut, à elle seule, rendre compte des faits de traduction. Langue et discours appartiennent à deux ordres de phénomènes non réductibles l'un à l'autre (Delisle 1981).

Conclusion

Au terme de cette étude du métalangage de l'enseignement de la traduction, force est de constater qu'une majorité de rédacteurs de manuels, si l'on en juge par leur « silence métalinguistique », ne semblent pas accorder une importance prioritaire à la terminologie du domaine de leur spécialisation. Quelques exceptions notables, cependant, me portent à croire que la situation commence à changer et qu'un nombre grandissant d'auteurs prennent conscience de l'importance de cet aspect de la pédagogie de la traduction. Je n'en veux pour preuve que le fait que 10 des 16 manuels renfermant un glossaire ont été publiés au cours des dix dernières années. Par ailleurs, je n'ai pas constaté de différence significative dans le métalangage employé pour l'enseignement de la traduction didactique et pour celui de la traduction professionnelle. Ces deux formations ne semblent donc pas commander des terminologies différentes. Tout au plus peut-on remarquer dans les manuels de thème et de version une propension plus grande à *décrire* les langues et à *classer* des paires de correspondances ou d'équivalences au moyen des catégories de la linguistique différentielle. Chez les 16 auteurs qui se sont intéressés de plus près au métalangage, encore qu'à des degrés divers, il faut le dire, car certaines listes comptent à peine une quinzaine de termes, alors que d'autres en réunissent plus de 150, il ne semble pas y avoir un « consensus » très large quant aux notions constituant le vocabulaire fondamental de l'enseignement de la traduction. Une quarantaine de termes suffisent-ils pour décrire une opération aussi complexe que la traduction et satisfaire aux exigences de son enseignement ? Qu'il me soit permis d'en douter. La très grande majorité des 1419 termes n'ont qu'une ou deux occurrences dans le corpus dépouillé. Nous sommes manifestement en présence d'une terminologie « jeune » et « éclatée », d'une terminologie « en voie

de constitution », qui cherche ses mots, pour ainsi dire, afin d'appréhender son objet d'étude. L'observation que les auteurs Mark Shuttleworth et Moira Cowie font dans l'introduction de leur dictionnaire au sujet du métalangage de la traduction dans son ensemble s'applique aussi à la terminologie du sous-domaine de l'enseignement pratique de la traduction : « *Translation Studies has been enriched by dint of possessing [...] a multi-faceted nature. However, at the same time this very nature has meant that there is still considerable lack of agreement on the irreducible minimum of concepts which should form the foundation on which to build* » (Shuttleworth et Cowie 1997 : vi).

Il va de soi que, dans tout domaine spécialisé, la fréquence d'un terme n'est pas le seul critère à prendre en considération pour juger de sa pertinence. En langue de spécialité, en effet, tout terme a sa raison d'être s'il répond à un besoin de désignation d'un concept, d'une opération, d'un résultat. Néanmoins, si l'on fait intervenir des considérations d'ordre pédagogique, il y a lieu, me semble-t-il, de faire reposer l'enseignement de la traduction, particulièrement au stade de l'initiation, sur un nombre relativement restreint de notions-clés. Est-ce 100, 150, 200 ? Je l'ignore. Une vingtaine d'entrées est trop peu, mais plus de 250, cela me semble beaucoup. Quant à 838, c'est déjà Babel, le vertige de la confusion... Quel que soit le nombre de notions minimal autour duquel l'accord pourra se faire, il sera impératif de bien délimiter chacune d'entre elles et de les définir clairement. On peut souhaiter aussi que ces notions soient utilisables dans l'optique d'un enseignement raisonné de la traduction vue comme une *opération dynamique de maniement du langage* et non uniquement comme une description *a posteriori* de correspondances hors discours, voire un catalogage d'équivalences.

Au bout du compte, enseigner à traduire, c'est apprendre à des apprentis traducteurs à lire les textes originaux avec des yeux de traducteur : dans une première étape, il faut pouvoir *repérer* (isoler, reconnaître) la difficulté à surmonter, puis pouvoir la *nommer* et, enfin, pouvoir la *résoudre* en précisant, lorsque cela est possible, le procédé de transfert utilisé (étoffement, calque, chassé-croisé, recatégorisation, etc.). Les deux premières étapes de ce processus se situent *avant* l'établissement des équivalences de traduction et nécessitent la connaissance d'une terminologie spécialisée pour faire une traduction raisonnée. Voyons ce qu'il en est des cinq passages ci-dessous.

a) *Mortgage loans* ***jumped by*** *$883 million* **to** *$17.3 billion.*

Notions utiles :	VERBES DE PROGRESSION, VERBES D'ABOUTISSEMENT/ ÉTOFFEMENT
Traduction :	Les prêts hypothécaires *ont fait un bond de* 883 millions de dollars *pour atteindre* 17,3 milliards.

b) *Statistics can show* ***how*** *and* ***where*** *women workers are employed.*

Notion utile : ÉTOFFEMENT

Traduction : Grâce aux statistiques, on peut déterminer [*les secteurs d'activité*] *où* travaillent les femmes et *le genre d'emplois* qu'elles [*y*] occupent.

c) *Not to be taken away from* ***this*** *area.* (Mention sur la couverture d'un document.)

Notions utiles : DÉICTIQUE TROP ACTUALISATEUR/EXPRESSION FIGÉE

Traduction : *À consulter sur place.*

d) *The university decides* ***to economize*** *the department* ***out*** *of existence.*

Notions utiles : STRUCTURE RÉSULTATIVE / CHASSÉ-CROISÉ

Traduction : L'université *ferme* le département afin de *réaliser des économies.*

e) *The warranty period is limited to twelve months or 20,000 km from the warranty registration date,* ***whichever occurs first.***

Notions utiles : DISJONCTION EXCLUSIVE / RESTRUCTURATION

Traduction : Le véhicule est couvert pour une période de 12 mois à partir de la date d'enregistrement de la garantie ou pour 20 000 km, *s'il atteint ce kilométrage avant 12 mois.*

Ma collègue Hannelore Lee-Jahnke et moi-même avons constitué un groupe de travail interuniversitaire composé d'une vingtaine de pédagogues de la traduction et de terminologues, afin d'établir le vocabulaire de base de l'enseignement de la traduction. Cette équipe, qui regroupe des collaborateurs de huit pays (Allemagne, Canada, Espagne, États-Unis, France, Grande-Bretagne, Suisse et Venezuela), compte proposer une version française, anglaise, espagnole et allemande de quelque 150 notions-clés de cette langue de spécialité. Ce travail collectif sera un premier pas vers l'harmonisation ou l'uniformisation souhaitable (et souhaitée par beaucoup de pédagogues) du vocabulaire du domaine. Ajoutons que ce projet est réalisé conjointement par deux comités de la Fédération internationale des traducteurs (FIT) : le Comité pour la formation et la qualification des traducteurs et le Comité pour la terminologie et la documentation.

Le métalangage de l'enseignement de la traduction comporte, selon moi, quatre sous-ensembles de termes : faits de langue, transfert

interlinguistique, pédagogie et disciplines connexes. Les deux premiers sont de loin les plus importants. Le tableau 5 de l'annexe 1 donne les subdivisions de ces quatre sous-ensembles et propose pour chacune d'elles deux termes à titre d'exemple.

En somme, le métalangage de l'enseignement de la traduction est bel et bien une spécialisation fonctionnelle du langage, car il implique la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier, en l'occurrence la transmission d'un savoir-faire : l'aptitude à traduire. L'utilisation d'un métalangage rigoureux et opérationnel dans les manuels comme en salle de classe est, à mes yeux, le meilleur antidote aux « méthodes » d'enseignement trop intuitives et trop impressionnistes. C'est à la fois un moyen de communication indispensable entre professeurs et étudiants et un gage d'efficacité pédagogique.

JEAN DELISLE
Université d'Ottawa

Notes

1. La traduction professionnelle [TPr] s'enseigne normalement à l'université, tout comme la traduction didactique [TDi], aussi appelée « traduction scolaire », « traduction universitaire » ou « traduction pédagogique ». D'où le risque de confondre ces deux enseignements, surtout si l'on désigne le second par l'expression « traduction universitaire ». Il y a donc lieu de rappeler que la « traduction universitaire » s'applique uniquement à la traduction pratiquée en didactique des langues. L'annexe 2 expose les similitudes et les différences entre ces deux formations qui présentent un certain nombre de recoupements. Voir aussi les notes 1 et 2 de cette même annexe.
2. *The Theory and Practice of Translation* avait été précédé en 1964 par la publication de *Toward a Science of Translating* (Leiden, E.J. Brill), dont l'auteur est Eugene A. Nida.
3. Parmi les initiatives d'envergure internationale en ce domaine, citons également le projet paneuropéen POSI (Praxisorientierte Studieninhalte) qui s'inscrit dans le cadre des travaux de la plateforme européenne visant à harmoniser les pratiques professionnelles en Europe. Le projet interuniversitaire POSI se veut un forum de discussions sur l'augmentation du contenu pratique des programmes de formation de traducteurs en Europe. On souhaite pouvoir définir le profil idéal des traducteurs et interprètes qui sortiront des établissements de formation.
4. L'auteur définit une cinquantaine de termes généraux appartenant aussi bien à la linguistique différentielle qu'à la théorie de la traduction, termes puisés chez divers théoriciens, dont Bausch, Catford, Mounin, Newmark, Toury, Wilss, Nida et Reiss. Exemples de termes définis : analyse componentielle, typologie des erreurs, invariant, recréation (poétique), test, traduction grammaticale, traduisibilité, transposition, traduction mot à mot.

5. L'auteur procède à l'analyse de la signification des mots *meaning* et « sens » chez plusieurs traductologues.
6. « Le présent glossaire regroupe les principaux termes utilisés dans la théorie interprétative de la traduction et de l'interprétation élaborée par Danica Seleskovitch et l'équipe de recherches de l'ESIT à l'Université Paris III/Sorbonne Nouvelle. Il vise à préciser certaines notions fondamentales à l'intention des chercheurs qui s'intéressent à cette théorie » (Cormier 1985 : 353).
7. Un principe cardinal de la pédagogie exige de tout rédacteur de manuel qu'il délimite bien son public cible et produise un instrument pédagogique correspondant aux besoins réels de formation de ce public, tout en tenant compte de son niveau d'apprentissage.
8. La note 4 de l'annexe 3 renferme une définition des termes « glossaire » et « index ».
9. Mona Baker formule une opinion identique dans *In Other Words* : *« [...] if translation is ever to become a profession in the full sense of the word, translators will need something other than the current mixture of intuition and practice to enable them to reflect on what they do and how they do it. They will need, above all, to acquire a sound knowledge of the raw material with which they work : [...] »* (Baker 1992 : 4).
10. *« Every respectable profession (or every profession which wants to be recognized as such) therefore attempts to provide its members with systematic training in the field »* (Baker 1992 : 1).
11. Pierre Lerat préfère à cette dénomination celle de « langue spécialisée », car celle-ci, selon lui, présente l'avantage de « renvoyer au système linguistique pour l'expression et aux professions pour les savoirs » (Lerat 1995 : 12). Une langue de spécialité (ou spécialisée) ne se réduit pas à une terminologie. Elle comporte aussi des termes fonctionnels et des particularités syntaxiques et grammaticales. Pierre Lerat définit une langue spécialisée « comme l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées » (*ibid.* : 21).
12. Les mots *conceptualization* et *classification* ne figurent pas dans la définition originale de 1980 et apportent des précisions importantes. Par ailleurs, Pierre Lerat reproche à cette définition son caractère trop étroit. Elle exclut, selon lui, les textes à l'usage des non-spécialistes et creuse « un fossé artificiel entre les moyens d'expression des experts et ceux de l'usager (client, justiciable, citoyen, consommateur, lecteur, téléspectateur » (Lerat 1995 : 20). Bien que cette objection soit valable, il reste que la définition (révisée) de Sager, Dungworth et McDonald est plus complète et moins tautologique que celle de Pierre Lerat (voir la note 11).

Références

ADAB, Beverly J. (1994), *Annotated Texts for Translation, French-English*, Clevedon/Philadelphie/Adélaïde, Multilingual Matters.

ADAB, Beverly J. (1996), *Annotated Texts for Translation, English-French*, Clevedon/Philadelphie/Adélaïde, Multilingual Matters.

BAKER, Mona (1992), *In Other Words. A Coursebook on Translation*, Londres/ New York, Routledge.

BALLARD, Michel (1987), *La Traduction de l'anglais au français*, Paris, Nathan.

BALLARD, Michel (1992), *Le Commentaire de traduction anglaise*, Paris, Nathan.

BARRADA, Samia et Yousif ELIAS (1992), *Traduire le discours économique. Implications didactiques pour la traduction français-arabe*, Tanger, École supérieure Roi Fahd de traduction.

BÉDARD, Claude (1986), *La Traduction technique. Principes et Pratique*, Montréal, Linguatech.

BLOCH, Marc (1993), *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien* (c1952), édition critique préparée par Étienne Bloch, préface de Jacques Le Goff, Paris, Armand Colin.

BOURGET, Jean A.-H. (1995), *Le Ligakon. Les charnières de liaison du discours*, Montréal, Guérin.

BOUTIN-QUESNEL, Rachel *et al.* (1985), *Vocabulaire systématique de la terminologie*, coll. « Cahiers de l'Office de la langue française », Québec, Les publications du Québec.

BRISSET, Annie (1990), « La théorie : pour une meilleure qualification du traducteur », dans *Les Acquis et les Défis*, actes du 2e congrès du Conseil des traducteurs et interprètes du Canada, publiés sous la direction de Monique C. Cormier, Montréal, CTIC, p. 239-240.

CARY, Edmond (1956), *La Traduction dans le monde moderne*, Genève, Georg & Cie.

CHUQUET, Hélène (1990), *Pratique de la traduction, anglais-français*, Paris, Ophrys.

CHUQUET, Hélène et Michel PAILLARD (1987), *Approche linguistique des problèmes de traduction*, Paris, Ophrys.

CORMIER, Monique C. (1985), « Glossaire de la théorie interprétative de la traduction et de l'interprétation », dans *Meta*, vol. 30, n° 4, p. 353-359.

DELISLE, Jean (1981), « De la théorie à la pédagogie : réflexions méthodologiques », dans Jean DELISLE (dir.), *L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction : de la théorie à la pédagogie*, coll. « Cahiers de traductologie », n° 4, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1981, p. 135-151.

DELISLE, Jean (1992), « Les manuels de traduction : essai de classification », dans *TTR*, vol. 5, n° 1, p. 17-47.

DELISLE, Jean (1993), *La Traduction raisonnée*, coll. « Pédagogie de la traduction », n° 1, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

DEMANUELLI, Jean et Claude DEMANUELLI (1990), *Lire et Traduire*, Paris, Masson.

DEMANUELLI, Jean et Claude DEMANUELLI (1995), *La Traduction : mode d'emploi. Glossaire analytique*, coll. « Langue et civilisation anglo-américaines », Paris, Masson.

D'HULST, Lieven (1990), *Cent Ans de théorie française de la traduction. De Batteux à Littré (1748-1847)*, Lille, Presses Universitaires de Lille.

DOLLERUP, Cay et Vibeke APPEL (dir.) (1996), *Teaching Translation and Interpreting 3 : New Horizons*. Choix de communications présentées au troisième colloque organisé par *Language International*, à Elseneur, au Danemark, du 9 au 11 juin 1995, coll. « Benjamins Translation Library », n° 16, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.

DOLLERUP, Cay et Anne LODDEGAARD (dir.) (1992), *Teaching Translation and Interpreting : Training, Talent and Experience*. Choix de communications présentées au premier colloque organisé par *Language International*, à Elseneur, au Danemark, du 31 mai au 2 juin 1991, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.

DOLLERUP, Cay et Anne LODDEGAARD (dir.) (1994), *Teaching Translation and Interpreting 2 : Insights, Aims, Visions*. Choix de communications présentées au deuxième colloque organisé par *Language International*, à Elseneur, au Danemark, du 4 au 6 juin 1993, coll. « Benjamins Translation Library », n° 5, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.

DURIEUX, Christine (1991), « Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction », dans *Le Français dans le monde*, n° 243, août-septembre, p. 66-70.

GRELLET, Françoise (1991), *Apprendre à traduire. Typologie d'exercices de traduction*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

GUILLEMIN-FLESCHER, Jacqueline (1981), *Syntaxe comparée du français et de l'anglais. Problèmes de traduction*, Paris, Ophrys.

GUIVARC'H, Paule et Catherine FABRE (1989), *A Companion to Economic Translation*, Paris, Masson.

HATIM, Basil et Ian MASON (1990), *Discourse and the Translator*, Londres/New York, Longman.

HERBERT, Jean (1952), *Manuel de l'interprète : comment on devient interprète de conférence*, 3e édition, Genève, Georg & Cie.

HORGUELIN, Paul A. (1985), *Pratique de la révision*, Montréal, Linguatech, (réédition).

KÖNIGS, Frank G. (1982-1984), « Zentrale Begriffe aus der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Übersetzen », dans *Lebende Sprachen*, vol. 27, n° 4, p. 145-150 ; vol. 28, n° 1, 1983 ; n° 4, p. 154-156 ; vol. 29, n° 2, 1984, p. 57-59 ; n° 4, p. 153-156.

KUSSMAUL, Paul (1995), *Training the Translator*, coll. « Benjamins Translation Library », n° 10, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.

LADMIRAL, Jean-René (1972), « La traduction dans l'institution pédagogique », dans *Langage*, n° 28, p. 8-39.

LADMIRAL, Jean-René (1979), *Traduire : Théorèmes pour la traduction*, coll. « Petite Bibliothèque Payot », n° 366, Paris, Payot.

LADMIRAL, Jean-René (1986), « Sourciers et ciblistes », dans *Revue d'esthétique*, n° 12, p. 33-42.

LAPLACE, Colette (1994), *Théorie du langage et Théorie de la traduction. Les concepts-clefs de trois auteurs : Kade (Leipzig), Coseriu (Tübingen), Seleskovitch (Paris)*, coll. « Traductologie », n° 8, Paris, Didier Érudition.

LEDERER, Marianne (1994), *La Traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*, coll. « F/Références », Paris, Hachette.

LERAT, Pierre (1995), *Les Langues spécialisées*, coll. « Linguistique nouvelle », Paris, Presses Universitaires de France.

LONSDALE, Allison Beeby (1996), *Teaching Translation from Spanish to English*, coll. « Didactics of Translation », n° 3, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

NIDA, Eugene et Charles R. TABER (1969), *The Theory and Practice of Translation*, Leiden, E.J. Brill.

PASCAL, Blaise (1954), *De l'esprit géométrique et de l'art de persuader* (c1654), dans *Œuvres complètes*, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », Paris, Gallimard.

PERRIN, Isabelle (1996), *L'Anglais : comment traduire ?*, coll. « Les Fondamentaux », n° 64, Paris, Hachette.

REY, Jean (1973), *Dictionnaire sélectif et commenté des difficultés de la version anglaise*, Paris, Éditions Ophrys.

ROBERTS, Roda P. (1983), « Compétence du nouveau diplômé en traduction », dans les actes du colloque *Traduction et Qualité de langue* organisé par la Société des traducteurs du Québec et le Conseil de la langue française, les 30, 31 janvier et 1er février 1983, à Hull (Québec), Québec, Éditeur officiel du Québec, p. 172-184.

ROBERTS, Roda P. (1985), « The terminology of translation », dans *Meta*, vol. 30, n° 4, p. 343-352.

SAGER, Juan C. (1994), *Language Engineering and Translation : Consequences of Automation*, coll. « Benjamins Translation Library », n° 1, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.

SAGER, Juan C. *et al.* (1980), *English Special Languages*, Wiesbaden, Oscar Brandstetter Verlag.

SELESKOVITCH, Danica (1983), [Intervention à la table ronde], dans *Translation in the System of Foreign Languages Teaching / La Traduction dans le système d'enseignement des langues*, table ronde FIT-UNESCO 17-19 mars 1983, Paris, Fédération internationale des traducteurs.

SELESKOVITCH, Danica et Marianne LEDERER (1989), *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, coll. « Traductologie », n° 4, Paris, Didier Érudition.

SHUTTLEWORTH, Mark et Moira COWIE (1997), *Dictionary of Translation Studies*, Manchester, St. Jerome Publishing.

SOUDIEUX, Régine (1974), *Le Passif dans les textes anglais traduits du français contemporain : étude d'un problème de traduction*, publication linguistique du Groupe de Traduction Automatique, n° 17, Cahier GRAL, n° 27, Nancy, Université de Nancy.

TRICÁS PRECKLER, Mercedes (1995), *Manual de traducción, francés-castellano*, Barcelone, Gedisa editorial.

VITALE, Geoffrey *et al.* (1978), *Guide de la traduction appliquée*. Tome 1 : *Version*, Paris/ Montréal, Librairie Vuibert / Presses de l'Université du Québec.

WOOD, Mary (1995), *Thème anglais. Filière classique*, coll. « Premier Cycle », Paris, Presses Universitaires de France.

ANNEXE 1

TABLEAUX

TABLEAU 1

MANUELS DE TRADUCTION
Ventilation I

Par décennie		**Par pays**	
1950-1959 :	2	[A] : 13 titres	(14,8 %)
1960-1969 :	7	[C] : 25 titres	(28,4 %)
1970-1979 :	17	[F] : 50 titres	(56,8 %)
1980-1989 :	29		
1990-1996 :	33		
		88	(100 %)
Total :	88		

[A] = Angleterre ; [C] = Canada ; [F] = France

TABLEAU 2

MANUELS DE TRADUCTION
Ventilation II

Manuels de traduction didactique [TDi]	**Manuels de stylistique comparée** [SC]	**Manuels de traduction professionnelle** [TPr]
48	4	36
(54,5 %)	(4,5 %)	(41 %)

TABLEAU 3

MOTIFS D'INCLUSION D'UN GLOSSAIRE DANS LES MANUELS

1. Préciser l'acception particulière des termes techniques employés.
2. Faciliter la lecture des manuels (exposés, notes, commentaires).
3. Contrer la pratique instinctive de la traduction.
4. Fonder l'enseignement sur une terminologie précise.
5. Faciliter l'apprentissage de la traduction.
6. Tenir un discours structuré sur la pratique de la traduction.
7. Disposer d'un instrument d'analyse précis.
8. Objectiver des processus, des opérations, des stratégies de traduction.
9. Cerner clairement les difficultés de traduction.
10. Nommer les opérations et les difficultés de traduction.
11. Regrouper différentes terminologies en usage en enseignement de la traduction.
12. Proposer une terminologie utilisable par l'ensemble des pédagogues de la traduction.
13. Faciliter les recoupements lors de la lecture d'ouvrages consacrés à l'enseignement de la traduction.
14. Doter les futurs traducteurs professionnels d'une terminologie spécialisée qui leur soit utile dans la pratique quotidienne de leur métier, notamment pour faciliter les communications entre eux.

TABLEAU 4

NOTIONS LES PLUS FRÉQUENTES DANS LES GLOSSAIRES*

adaptation (8)	dérivation (5)	niveau de langue (9)
anaphore (9)	discours (7)	nominalisation (7)
animisme (5)	ellipse (7)	polysémie (6)
aspect (8)	emprunt (7)	procès (6)
calque (5)	équivalence (9)	référent (6)
chassé-croisé (7)	étoffement (9)	registre (5)
collocation (7)	faux ami(s) (11)	signe linguistique (6)
compensation (5)	générique (5)	situation (7)
concentration (5)	juxtaposition (5)	surtraduction (6)
connotation (9)	lacune (5)	syntagme (8)
contexte (10)	traduction littérale (5)	transposition (11)
déictique (10)	métaphore (6)	unité de traduction (10)
dénotation (7)	modulation (11)	

* Seulement 12 de ces 38 termes figurent dans le *Dictionary of Translation Studies*.

TABLEAU 5

SOUS-ENSEMBLES DU MÉTALANGAGE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION

I. Termes relatifs aux faits de langue

1. Linguistique générale (collocation, déictique)
2. Linguistique différentielle (concentration, dilution)
3. Grammaire (adjectif de relation, charnière)

II. Termes relatifs au transfert interlinguistique

1. Plan théorique
   a) Processus cognitif (interprétation, déverbalisation)
   b) Types d'équivalences (correspondances, équivalences)
2. Plan comparatif
   a) Procédés de transfert (chassé-croisé, compensation)
   b) Stratégies de traduction (adaptation, traduction littérale)
   c) Aspect qualitatif (fidélité, perte)
3. Plan rédactionnel
   a) Techniques de rédaction (concision, dépersonnalisation du message)
   b) Discours (cohérence, registre)
   c) Rhétorique (fausse question, métaphore)

III. Termes relatifs à la pédagogie

1. Notions générales (objectif d'apprentissage, corrigé)
2. Catégories d'erreurs
   a) Fautes de traduction (contresens, omission)
   b) Fautes de langue (répétition abusive, zeugme)

IV. Termes appartenant aux disciplines connexes

1. Documentation (aides à la traduction, dictionnaire de traduction)
2. Terminologie (banque de terminologie, langue de spécialité)

ANNEXE 2

TRADUCTION DIDACTIQUE ET TRADUCTION PROFESSIONNELLE : SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES

SIMILITUDES

On apprend à dissocier les langues, à éviter les interférences.

On apprend à repérer les difficultés de traduction.

On apprend que la traduction ne s'exerce pas dans une subjectivité pure, mais qu'elle obéit à certaines règles.

On complète l'apprentissage de la traduction par l'acquisition de connaissances sur la culture, l'histoire, les institutions des langues acquises ou traduites.

On apprend à mettre en œuvre des stratégies, principes, règles ou procédés de traduction.

On applique aux textes à traduire la méthode de la réflexion logique et analytique.

On développe la souplesse dans le maniement du langage.

On traduit parfois des textes bien contextualisés (selon les exigences de la traduction professionnelle) et, en traduction professionnelle, on traduit parfois, en exercice, des phrases réelles, mais hors contexte (comme cela se pratique en traduction didactique).

On cherche à reproduire l'articulation d'une pensée dans un discours lorsqu'on traduit des textes entiers.

On utilise plus ou moins le même métalangage.

DIFFÉRENCES

TRADUCTION DIDACTIQUE	TRADUCTION PROFESSIONNELLE
Finalité de l'enseignement : acquisition de *connaissances linguistiques* (maîtrise d'une langue seconde).	Finalité de l'enseignement : acquisition d'une *qualification*, c'est-à-dire de la formation et des aptitudes d'un spécialiste.
Cours de traduction donnés par des *professeurs de langues* (anglicistes, hispanistes, germanistes, etc.).	Cours de traduction donnés soit par des professeurs de carrière (souvent d'*anciens traducteurs*), soit par des *traducteurs de métier*.
Aucune exigence concernant une *profession* en particulier.	Importance de préparer l'*intégration* à la profession de traducteur ou d'interprète.
Compétences à acquérir : *linguistiques* et *culturelles* (connaître la langue et la culture qui la sous-tend).	Compétences à acquérir : maniement du langage et compétences *méthodologique, « disciplinaire », technique* (voir les trois points suivants).
L'initiation à la traduction s'accompagne d'une initiation à l'*utilisation des dictionnaires usuels* : langue, traduction, anglicismes, argot, etc.	L'enseignement de la traduction professionnelle requiert une excellente connaissance des dictionnaires généraux et *spécialisés*, mais en plus une formation poussée en *recherche documen taire.* « Compétence méthodologique » (Roberts 1983 : 172).
Aucune *compétence technique* particulière n'est exigée des étudiants dans les cours de traduction, essentiellement axés sur l'acquisition de moyens d'expression.	Initiation à l'utilisation des *aides à la traduction* (logiciels de traduction assistée par ordinateur, concordanciers, dictionnaires informatisés, banques de terminologie, etc.) et des *outils de bureautique* (traitement de texte, conjugueurs, correcteurs orthographiques, machines à dicter, etc.) « Compétence technique » (Roberts 1983 : 173).

L'enseignement de la traduction didactique ne porte pas principalement sur les *langues de spécialité.*	*Grande* importance accordée aux *langues de spécialité* dans les cours de traduction technique, économique, juridique, informatique, médicale, etc. « Compétence disciplinaire » (Roberts 1983 : 172), c'est-à-dire de diverses disciplines.
Aucun cours de *terminologie* (discipline) ne figure dans les programmes de langue.	Les programmes de formation de traducteurs comportent généralement un cours de *terminologie* et un cours de *recherche documentaire.*
Choix de textes variés, généralement *littéraires*, afin d'illustrer une gamme étendue de difficultés de traduction (registres, genres, vocabulaires particuliers, etc.).	Choix de textes variés, généralement *pragmatiques*, afin d'illustrer une gamme étendue de difficultés de traduction et le genre de textes traduits en *situation réelle de travail.*
Stage d'immersion *à l'étranger* pour parfaire la connaissance de la langue seconde.	*Stage en milieu de travail* afin de parfaire la formation pratique et de faciliter l'intégration au marché du travail à la fin des études.
Acquisition d'un *métalangage* utile à l'analyse des phénomènes de traduction.	Acquisition d'un *métalangage* utile pour apprendre à traduire de façon professionnelle ET en vue d'employer plus tard ce métalangage dans l'exercice du métier.
La traduction didactique est essentiellement un *moyen* d'apprendre une langue, de contrôler la compréhension.	La traduction professionnelle est une *fin* en soi. C'est un acte de communication qui exige parfois la modification du TD pour satisfaire à des contraintes autres que linguistiques[1].
L'approche adoptée est plutôt *comparative.*	L'approche est *interprétative* et *communicative.*
L'objet de l'enseignement est principalement la *langue.*	L'objet de l'enseignement est le *discours* et ses contraintes.
On peut traduire sans tout comprendre, car le but des exercices de traduction est en partie de *vérifier la compréhension.*	On ne traduit pas pour comprendre, mais pour *faire comprendre.* Il faut donc avoir une *compréhension la plus parfaite possible du TD.*

L'étudiant traduit *pour le professeur,* à la fois *correcteur, destinataire* et *juge* de la performance des étudiants[2].	L'étudiant traduit pour un *public* ou un *destinataire* autre que le professeur, qui juge néanmoins de la qualité des traductions en fonction des paramètres de la situation de communication, de la nature des textes, de leur fonction, etc. (Ladmiral 1972)[3].
Il est possible de traduire en exercice des *textes «trafiqués»* ou des *phrases fabriquées,* pour enrichir le vocabulaire, acquérir de nouvelles structures syntaxiques, etc. La traduction littérale est la stratégie de traduction préconisée. (Lederer 1994).	On traduit généralement des *textes réels,* des discours, c'est-à-dire des textes ayant leurs propres critères de clôture (article de presse, rapport ministériel, communiqué, prospectus d'emballage de médicaments, instructions, directives, etc.). Pratique de la traduction-interprétation par opposition à la traduction littérale.
Le sens des exercices de traduction est *bidirectionnel* : thème et version.	Normalement, la traduction se fait *vers la langue dominante* de l'étudiant.
Ce qui compte, dans les exercices de traduction, c'est le TA *par rapport* au TD, car il permet de juger l'étudiant qui apprend une langue seconde[2].	Ce qui compte dans les exercices de traduction, c'est l'*efficacité de la communication* (textes pragmatiques) ou le *respect des qualités littéraires* d'une œuvre (textes littéraires).
La fidélité se définit essentiellement en fonction de l'*adéquation entre le TD et le TA*[2].	La fidélité se définit en fonction d'une *intention artistique* ou d'un *projet de réécriture* particulier du traducteur (œuvre littéraire) ou, dans le cas des textes pragmatiques, des multiples *paramètres de la communication.*
La stratégie de traduction privilégiée est la *traduction littérale*[1, 2, 3].	Les stratégies de traduction *varient selon le genre et la fonction des textes* à traduire. Le traducteur professionnel peut se permettre au besoin de modifier la formulation du TD pour satisfaire à certains impératifs de communication[1].
Le TD est *détourné de sa fonction première* et de sa finalité. Il n'existe plus qu'en tant qu'instrument de formation, d'évaluation.	Le TD *garde sa fonction première.* Il continue d'exister en tant qu'œuvre littéraire ou texte pragmatique doté d'une fonction communicative précise.

L'exercice de traduction s'accompagne d'une *analyse de la langue*.	La traduction s'effectue essentiellement à partir d'une *analyse du discours* et des paramètres de la communication.
Sur le plan méthodologique, il est conseillé, dans une première étape, de *décalquer l'original* en en faisant un mot à mot servile[4].	Le traducteur professionnel procède par *interprétation du sens,* déverbalisation et réexpression. Sa démarche est celle du processus cognitif normal de la compréhension[5].
« Enseigner une langue c'est enseigner sa *permanence* ; [...] enseigner les langues par le biais de la traduction c'est faire découvrir à travers les équivalences inédites les aspects insoupçonnés de l'emploi de la langue étrangère » (Seleskovitch 1983 : 99).	« [...] enseigner la traduction c'est faire comprendre que la plupart des *équivalences textuelles* sont *inédites*» (Seleskovitch 1983 : 99).
« [...] pratiquée à un degré avancé de connaissance linguistique, la traduction dans le vrai sens du terme peut servir au *perfectionnement linguistique* » (Seleskovitch 1983 : 101).	« On ne peut [...] pas *enseigner la traduction* en enseignant les langues » (Seleskovitch 1983 : 101)[6].

Notes

1. Mary Wood écrit dans l'introduction de son manuel *Thème anglais. Filière classique* : « Le traducteur professionnel peut se permettre de modifier le message originel, s'il le juge nécessaire, mais la traduction universitaire française impose une rigueur plus grande » (Wood 1995 : xiii).
2. « Les objectifs de la traduction universitaire et des autres types de traduction sont fondamentalement différents. Les autres traductions donnent à leur public l'accès à un texte écrit dans une langue étrangère inconnue. Ce qui compte, c'est le texte d'arrivée en tant que tel, dans la mesure où il permet au lecteur de juger le contenu du texte de départ. La traduction universitaire, elle, a pour seul objectif de permettre au "public" (ici, l'enseignant, le correcteur) d'analyser l'opération de traduction elle-même. Ce qui compte alors, c'est le texte d'arrivée *par rapport* au texte de départ, dans la mesure où il permet au lecteur de juger le traducteur. En d'autres termes, le résultat d'une traduction universitaire n'a d'importance que parce qu'il permet en retour, comme par effet de miroir, d'évaluer l'étudiant traducteur » (Perrin 1996 : 11).

   Au XVIII[e] siècle, Nicolas Beauzée avait établi la même distinction entre traduction didactique et traduction professionnelle dans l'article qu'il rédigea pour l'*Encyclopédie* et en des termes assez comparables à ceux qu'emploie Isabelle

Perrin : « Il me semble que la version est plus littérale, plus attachée aux procédés propres de la langue originale, et plus asservie dans ses moyens aux vues de la construction analytique ; et que la traduction est plus occupée du fond des pensées, plus attentive à les présenter sous la forme qui peut leur convenir dans la langue nouvelle, et plus assujettie dans ses expressions aux tours et aux idiotismes de cette langue » (cité par D'hulst 1990 : 42-43). Si l'on adhère à la définition du thème et de la version proposée par Beauzée et Perrin, la fidélité en traduction didactique se définit principalement selon l'adéquation entre le texte de départ et le texte d'arrivée.

3. « Dans les exercices de thème et de version, la consigne est double : 1) traduisez ce texte ; 2) traduisez-le comme il faut. Et cette seconde consigne se subdivise à son tour en deux autres consignes : a) traduisez-le *comme* le texte original ; b) conformément à la langue-cible. [...] Mais il y a en fait plus de deux paramètres à prendre en considération dès qu'il s'agit de traduction proprement dite » (Ladmiral 1972 : 29).

4. La première étape de la méthode proposée par Isabelle Perrin et d'autres auteurs de manuels de version et de thème consiste « à faire un premier jet aussi "basique" que possible. On pourrait presque qualifier ce mot à mot de "décalquage de l'original", car il en respectera scrupuleusement les structures et la formulation, quitte à être illisible dans la langue d'arrivée. Le véritable travail de révision stylistique viendra plus tard. Comme l'indique l'appellation "mot à mot", il s'agit à ce stade de se comporter en simple machine à traduire, aussi fidèle et minutieuse que peu créative » (Perrin 1996 : 88).

5. *« As Newmark states, this process [word for word translation], if used, should be seen as a pretranslation process ; in our opinion it may be helpful where the ST syntax is especially complex with deviations from the SL norms of style, but for would-be professional translators this process ought to operate on an automatic level, with no need for a written version, as a kind of initial conversion. It should certainly not be necessary to adopt this method for a whole text »* (Adab 1996 : 14-15).

6. Cette même idée se retrouve chez Edmond Cary qui la formule différemment : « L'enseignement [des langues] se sert de la traduction, il ne la sert pas » (Cary 1956 : 167).

ANNEXE 3

MANUELS RENFERMANT UN GLOSSAIRE

AUTEURS/ANNÉE DE PUBLICATION	TITRE DU RÉPERTOIRE	PAGES	NOMBRE DE TERMES[1]
Vinay et Darbelnet (1985)[2]	Glossaire des termes techniques employés dans l'ouvrage	4-16	90
Nida et Taber (1969)	Glossary	198-210	270
Vitale *et al.* (1978) — Version	La terminologie du livre	xi-xii	13
Vitale *et al.* (1980) — Thème	Terminology	xi-xiv	17
Horguelin (1985)[3]	Vocabulaire du réviseur	107-118	168
Bédard (1986)	Glossaire	245-248	80
Van Hoof (1986)	Glossaire de quelques termes linguistiques	297-298	19
Ballard *et al.* (1988)	Glossaire	168-169	36
Newmark (1988)	Glossary	282-285	76
Guivarc'h et Fabre (1989)	Glossaire des termes grammaticaux employés dans les notes	11-12	21
Chuquet (1990)	Définitions	155-161	48
Demanuelli et Demanuelli (1990)	Index notionnel[4]	231-241	72
Hatim et Mason (1990)	Glossary	239-244	123
Vreck (1992)	Glossaire	245-248	67
Delisle (1993)	Glossaire	19-49	186
Lederer (1994)	Glossaire	210-218	35
Demanuelli et Demanuelli (1995)	Glossaire analytique[5]	1-190	(156 – 59)[6] = 97
Nombre de termes			**1419**
Nombre de notions			**838**

Notes

1. Tous les auteurs ne font pas figurer dans leur glossaire les termes qu'ils définissent dans le corps de leur ouvrage. Par ailleurs, plusieurs termes différents peuvent renvoyer à une même notion. Certains auteurs n'incluent pas de glossaire dans leur manuel, mais dressent un index des termes faisant l'objet d'une définition

plus ou moins élaborée dans l'ouvrage. Ainsi, l'« Index terminologique et lexical » de Chuquet et Paillard (1987) renvoie à une quarantaine de définitions. Les auteurs empruntent une bonne partie de leur terminologie à Vinay et Darbelnet (1958), à Guillemin-Flescher (1981) et à la théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli (Chuquet et Paillard 1987). De même, l'« Index » de Ballard (1992) renvoie à une vingtaine de définitions. Du même auteur, *La Traduction de l'anglais au français* (Ballard 1987) renferme aussi un « Index ».

2. La version anglaise (1995) compte 106 termes. Seule la version originale de cet ouvrage fondamental a été retenue aux fins de la présente étude.
3. La première édition de ce manuel est parue en 1978, son adaptation anglaise, en 1980. Seule la réédition française de 1985 a été retenue.
4. Il ne s'agit pas à proprement parler d'un « index », comme ceux de Chuquet et Paillard (1987) ou de Ballard (1992), mais d'un véritable « vocabulaire » composé d'entrées, de définitions, de renvois, de synonymes, d'antonymes et de nombreux exemples. « INDEX : Liste alphabétique des termes tirés d'un répertoire et assortis d'une référence permettant leur repérage » ; « GLOSSAIRE : Répertoire qui définit ou explique des termes anciens, rares ou mal connus » (Boutin-Quesnel *et al.* 1985 : 30).
5. Jean Demanuelli et Claude Demanuelli (1995), *La Traduction : mode d'emploi. Glossaire analytique,* coll. « Langue et civilisation anglo-américaines », Paris, Masson.
6. Le glossaire analytique de *La Traduction : mode d'emploi* (1995) reprend 59 des 72 termes déjà définis dans le manuel *Lire et Traduire* (1990) des mêmes auteurs. J'ai considéré ces deux glossaires comme n'en formant qu'un seul et déduit ces 59 termes des 156 du glossaire pour ne pas les compter deux fois. Les 13 termes du manuel non inclus dans le glossaire analytique sont les suivants : archilexème, cataphorique, contamination, décalage, dialecte, effet de sens, extratextuel, fléchage, inchoatif, intratextuel, isotopie, rewording et troncation.

ANNEXE 4

LISTE DES 88 MANUELS DE TRADUCTION (1952-1996)*

1952 J.-P. VINAY (dir.), *Traductions. Mélanges offerts en mémoire de Georges Panneton* [C] [TPr]

1958 J.-P. VINAY et J. DARBELNET, *Stylistique comparée du français et de l'anglais* [C] [SC]

....

1965 R.L.G. RITCHIE et C.I. SIMONS, *Essays in Translation from French* [A] [TDi]

1965 J. REY, *Recueil de versions et thèmes* [F] [TDi]

1968 J.-P. VINAY et J. DARBELNET, *Cahier d'exercices / Work Book nº 1.* (Complément de la *Stylistique comparée...*) [C] [SC]

1968 L. BONNEROT *et al.*, *Chemins de la traduction* [F] [TDi]

1968 C. BRUNETEAU et J.-M. LUCCIONI, *Guide de la version anglaise* [F] [TDi]

1969 J. MAILLOT, *La Traduction scientifique et technique* [F] [TPr]

1969 E. NIDA et C.R. TABER, *The Theory and Practice of Translation* [A] [TPr]

....

1970 M. CHARLOT *et al.*, *Guide du thème anglais* [F] [TDi]

1970 G. HILY *et al.*, *Anglais : thèmes d'auteurs* [F] [TDi]

1970 M.F. LÉCUYER et P. VIREY, *Advanced Non-Literary Texts for Translation from and into French* [A] [TDi]

1971 J.-P. MOUCHON, *Cours gradué de thème anglais* [F] [TDi]

1971 M. ARROUAYS, *Thèmes classés par niveaux de langue (textes français du xxe siècle)* [F] [TDi]

1971 A. CASTAGNA *et al.*, *Versions anglaises* [F] [TDi]

1971 A. CULIOLI *et al.*, *Initiation à la version anglaise* [F] [TDi]

---

* La référence complète de chacun des manuels énumérés ci-dessous figure à l'annexe 5.

1972 J.-P. VINAY et J. DARBELNET, *Cahier d'exercices / Work Book n° 2.* (Complément de la *Stylistique comparée...*) [C] [SC]

1972 I. DE BUISSERET, *Guide du traducteur* [C] [TPr]

1972 C. BRUNETEAU et J.-M. LUCCIONI, *Nouveau Guide de la version anglaise* [F] [TDi]

1973 F. FULLER, *A Handbook for Translators* [A] [TPr]

1974 D. GOUADEC, *Comprendre et Traduire* [F] [TDi]

1975 I. DE BUISSERET, *Deux langues, six idiomes.* (Réédition du *Guide du traducteur*) [C] [TDi]

1975 P. BACQUET et D. KEEN, *Initiation au thème anglais* [F] [TDi]

1977 P. A. HORGUELIN et J.-P. BÉNARD, *Pratique de la traduction. Version générale* (+ Corrigé) [C] [TDi]

1978 P. A. HORGUELIN, *Pratique de la révision* (+ Corrigé) [C] [TPr]

1978 G. VITALE *et al.*, *Guide de la traduction appliquée.* Tome 1 : *Version* [C] [TPr]

....

1980 J. DELISLE, *L'Analyse du discours comme méthode de traduction.* (+ Livre du maître) [C] [TPr]

1980 B. HOSINGTON et P. A. HORGUELIN, *A Practical Guide to Bilingual Revision* [C] [TPr]

1980 G. VITALE *et al.*, *Guide de la traduction appliquée.* Tome 2 : *Thème* [C] [TPr]

1980 M. BALLARD, *La Traduction de l'anglais. Théorie et pratique. Exercices de morphosyntaxe* [F] [TDi]

1981 A. DUFF, *The Third Language. Recurrent Problems of Translation into English* [A] [TPr]

1981 J. MAILLOT, *La Traduction scientifique et technique* (Réédition) [F] [TPr]

1982 M. CHARLOT *et al.*, *Pratique du thème anglais* [F] [TDi]

1983 E. ASTINGTON, *Equivalences. Translation Difficulties and Devices, French-English, English- French* [A] [TDi]

1984 F. FULLER, *The Translator's Handbook.* (Réédition de *A Handbook for Translators*) [A] [TPr]

1985 F. GRELLET, *"The word against the word". Initiation à la version anglaise* [F] [TDi]

1985 P. A. HORGUELIN, *Pratique de la révision.* (Réédition) [C] [TPr]

1985 *Guide du réviseur,* Bureau des traductions [C] [TPr]

1985 *Revisor's Handbook,* Bureau des traductions [C] [TPr]

1986 C. TATILON, *Traduire : pour une pédagogie de la traduction* [C] [TPr]

1986 C. BÉDARD, *La Traduction technique. Principes et pratique* [C] [TPr]

1986 A. PETTON, *La Version anglaise expliquée : technique et entraînement* [F] [TDi]

1986 H. VAN HOOF, *Précis pratique de traduction médicale* [F] [TPr]

1987 M. BALLARD, *La Traduction de l'anglais au français* [F] [TDi]

1987 C. BÉDARD, *Guide d'enseignement de la traduction technique* (+ Solutions) [C] [TPr]

1987 H. CHUQUET et M. PAILLARD, *Approche linguistique des problèmes de traduction* [F] [TDi]

1988 P. FOURNIER, *Language to Language. Beginning Translation* [C] [TDi]

1988 P. NEWMARK, *A Textbook of Translation* [A] [TPr]

1988 M. BALLARD *et al., Manuel de version anglaise* [F] [TDi]

1989 J. DELISLE, *Translation : An Interpretive Approach.* (Traduction de *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*) [C] [TPr]

1989 H. VAN HOOF, *Traduire l'anglais. Théorie et pratique* [F] [TPr]

1989 P. GUIVARC'H et C. FABRE, *A Companion to Economic Translation* [F] [TPr]

1989 A. DUFF, *Translation* [A] [TPr]

1989 L. POLLAK, *La Traduction sans peur... et sans reproche. Cours d'initiation à la version* [C] [TPr]

1989 P. LARUELLE, *La Version anglaise* [F] [TDi]

....

1990 G. HARDIN et C. PICOT, *Translate : Initiation à la pratique de la traduction* [F] [TDi]

1990 J. DEMANUELLI et C. DEMANUELLI, *Lire et Traduire* [F] [TDi]

1990 H. CHUQUET, *Pratique de la traduction, anglais-français* (+ Corrigé) [F] [TDi]

1990 V. WATSON RODGER, *Apprendre à traduire. Cahier d'exercices pour l'apprentissage de la traduction français-anglais, anglais-français* (+ Livre du maître) [C] [TDi]

1990 O. COHEN-STEINER et P. SOLAS, *La Version journalistique anglaise : méthodologie et lexique.* [F] [TPr]

1990 B. HATIM et I. MASON, *Discourse and the Translator* [A] [TPr]

1991 F. GRELLET, *Apprendre à traduire. Typologie d'exercices de traduction* [F] [TDi]

1991 F. GALLIX et M. WALSH, *Pratique de la traduction. La presse économique : versions et thèmes anglais.* [F] [TPr]

1991 F. GUSDORF et F. OGÉE, *Recueil de versions anglaises* [F] [TDi]

1991 K. JULIÉ et C. GRIMAL, *Recueil de thèmes anglais* [F] [TDi]

1992 C. ABRIOUX *et al.*, *English for Translation, French-English, English-French* [F] [TDi]

1992 M. BALLARD, *Le Commentaire de traduction anglaise* [F] [TDi]

1992 M. DURAND et M. HARVEY, *Méthode et pratique du thème anglais* [F] [TDi]

1992 F. GRELLET, *Initiation au thème anglais. The Mirrored Image* [F] [TDi]

1992 S. HERVEY et I. HIGGINS, *Thinking Translation. A Course in Translation Method : French to English.* [A] [TDi]

1992 F. VRECK, *A B C de la version anglaise* [F] [TDi]

1993 J. DELISLE, *La Traduction raisonnée* (+ Livre du maître). [C] [TPr]

1993 A. JOLY et D. O'KELLY, *Thèmes anglais : lexique et grammaire* [F] [TDi]

1993 J.M. THOMSON, *From & into English. An Introduction to Translating from & into English* [F] [TDi]

1994 C. AYME, *Version anglaise. Filière classique* [F] [TDi]

1994 B.J. ADAB, *Annotated Texts for Translation, French-English* [A] [TPr]

1994 M. BALLARD, *La Traduction de l'anglais au français* (Réédition) [F] [TDi]

1994 U. DUBOS, *L'Explication grammaticale du thème anglais* [F] [TDi]

1994 M. LEDERER, *La Traduction aujourd'hui* [F] [TPr]

1994 M. LOZES et J. LOZES, *Version anglaise. Filière LEA* [F] [TDi]

1994 M. ROULEAU, *La Traduction médicale. Une approche méthodique* (+ Corrigé) [C] [TPr]

1995 A. PETTON, *Version anglaise : 27 textes traduits et commentés* [F] [TDi]

1995 B. FERGUSSON, *Thème anglais. Filière LEA* [F] [TDi]

1995 M. WOOD, *Thème anglais. Filière classique* [F] [TDi]

1995 J.-P. VINAY et J. DARBELNET, *Comparative Stylistics of French and English* [C] [SC]

1996 I. PERRIN, *L'Anglais : comment traduire ?* [F] [TDi]

1996 B.J. ADAB, *Annotated Texts for Translation, English-French* [A] [TPr]

1996 F. GUSDORF et A. MANNING, *Le Thème anglais : pratique de la traduction* [F] [TDi]

ANNEXE 5

MANUELS DE TRADUCTION
Références complètes

ABRIOUX, C. *et al.* (1992), *English for Translation, French-English, English-French*, Paris, Éditions Belin, 253 p.

ADAB, B.J. (1994), *Annotated Texts for Translation, French-English*, Clevedon/ Philadelphie/Adélaïde, Multilingual Matters, vi-292 p.

ADAB, B.J. (1996), *Annotated Texts for Translation, English-French*, Clevedon/ Philadelphie/Adélaïde, Multilingual Matters, viii-344 p.

ARROUAYS, M. (1971), *Thèmes classés par niveaux de langue (textes français du xxe siècle)*, Paris, Masson, 80 p.

ASTINGTON, E. (1983), *Equivalences. Translation Difficulties and Devices, French-English, English-French*, Cambridge, Cambridge University Press.

AYMÉ, C. (1994), *Version anglaise. Filière classique*, Paris, Presses Universitaires de France, xv-360 p.

BACQUET, P. et D. KEEN (1975), *Initiation au thème anglais*, Paris, Armand Colin, 269 p.

BALLARD, M. (1980), *La Traduction de l'anglais. Théorie et pratique. Exercices de morphosyntaxe*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 185 p.

BALLARD, M. (1987), *La Traduction de l'anglais au français*, Paris, Nathan, 268 p.

BALLARD, M. (1992), *Le Commentaire de traduction anglaise*, Paris, Nathan, 127 p.

BALLARD, M. (1994), *La Traduction de l'anglais au français*, 2e édition, Paris, Nathan, 268 p.

BALLARD, M. *et al.* (1988), *Manuel de version anglaise*, Paris, Nathan, 175 p.

BÉDARD, C. (1986), *La Traduction technique. Principes et pratique*, Montréal, Linguatech, 254 p.

BÉDARD, C. (1987), *Guide d'enseignement de la traduction technique*, Montréal, Linguatech, 59 p. + 39 d'annexes.

BONNEROT, L. *et al.* (1968), *Chemins de la traduction*, Paris, Didier, viii-307 p.

BRUNETEAU, C. et J.-M. LUCCIONI (1968), *Guide de la version anglaise*, Paris, Armand Colin, 400 p.

BRUNETEAU, C. et J.-M. LUCCIONI (1972), *Nouveau Guide de la version anglaise*, Paris, Armand Colin, 416 p.

BUISSERET, I. de (1972), *Guide du traducteur*, Ottawa, Association des traducteurs de l'Ontario, 448 p.

BUISSERET, I. de (1975), *Deux langues, six idiomes*, Ottawa, Carlton-Green, 480 p. (Réédition du *Guide du traducteur*, 1972.)

CASTAGNA, A. *et al.* (1971), *Versions anglaises*, coll. « Hachette Université », Paris, Hachette, viii-135 p.

CHARLOT, M. (1970), *Guide du thème anglais*, Paris, Armand Colin, 311 p.

CHARLOT, M. *et al.* (1982), *Pratique du thème anglais*, Paris, Armand Colin, 191 p.

CHUQUET, H. (1990), *Pratique de la traduction, anglais-français*, Paris, Ophrys, 170 p.

CHUQUET, H. et M. PAILLARD (1987), *Approche linguistique des problèmes de traduction*, Paris, Ophrys, 451 p.

COHEN-STEINER, O. et P. SOULAS (1990), *La Version journalistique anglaise : méthodologie et lexique*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 197 p.

CULIOLI, C. *et al.* (1971), *Initiation à la version anglaise*, Paris, Armand Colin, 413 p.

DELISLE, J. (1980), *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*, coll. « Cahiers de traductologie », n° 2, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 282 p.

DELISLE, J. (1989), *Translation : An Interpretive Approach*, coll. « Cahiers de traductologie », n° 8, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, ix-125 p. (Traduction de *L'Analyse du discours comme méthode de traduction.*)

DELISLE, J. (1993), *La Traduction raisonnée*, coll. « Pédagogie de la traduction », n° 1, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 484 p.

DEMANUELLI, J. et C. DEMANUELLI (1990), *Lire et Traduire*, Paris, Masson, 241 p.

DUBOS, U. (1994), *L'Explication grammaticale du thème anglais*, Paris, Nathan, 266 p.

DUFF, A. (1981), *The Third Language. Recurrent Problems of Translation into English*, Oxford/Toronto, Pergamon Press, xiii-138 p.

DUFF, A. (1989), *Translation*, Oxford, Oxford University Press, 160 p.

DURAND, M. et M. HARVEY (1992), *Méthode et Pratique du thème anglais*, Paris, Dunod, x-261 p.

FERGUSSON, B. (1995), *Thème anglais. Filière LEA*, Paris, Presses Universitaires de France, xiv-364 p.

FOURNIER, P. (1988), *Language to Language. Beginning Translation*, Montréal, Sodilis, ix-118 p.

FULLER, F. (1973), *A Handbook for Translators*, Gerrards Cross (Angleterre), C. Smythe, 66 p.

FULLER, F. (1984), *The Translator's Handbook*, University Park, Pennsylvania State University, 159 p. (Réédition de *A Handbook for Translators*, 1973.)

GALLIX, F. et M. WALSH (1991), *Pratique de la traduction. La Presse économique : versions et thèmes anglais*, coll. « Travaux dirigés d'anglais », Paris, Hachette, 160 p.

GOUADEC, D. (1974), *Comprendre et Traduire*, Paris, Bordas, 160 p.

GRELLET, F. (1985), *« The word against the word ». Initiation à la version anglaise*, Paris, Hachette, 287 p.

GRELLET, F. (1991), *Apprendre à traduire. Typologie d'exercices de traduction*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 217 p.

GRELLET, F. (1992), *Initiation au thème anglais. The Mirrored Image*, Paris, Hachette Supérieur, 222 p.

Guide du réviseur (1985), Ottawa, Bureau des traductions, pagination discontinue, 14 annexes. (Document interne.)

GUIVARC'H, P. et C. FABRE (1989), *A Companion to Economic Translation*, Paris, Masson, 256 p.

GUSDORF, F. et F. OGÉE (1991), *Recueil de versions anglaises*, Paris, Hachette Supérieur, 159 p.

GUSDORF, F. et A. MANNING (1996), *Le Thème anglais : pratique de la traduction*, Paris, Ellipses-Marketing, 159 p.

HARDIN, G. et C. PICOT (1990), *Translate : initiation à la pratique de la traduction*, Paris, Dunod, vi-165 p.

HATIM, B. et I. MASON (1990), *Discourse and the Translator*, Londres/New York, Longman, xiv-258 p.

HERVEY, S. et I. HIGGINS (1992), *Thinking Translation. A Course in Translation Method : French to English*, Londres/New York, Routledge, x-261 p.

HILY, G. *et al.* (1970), *Anglais : thèmes d'auteurs*, coll. « Hachette Université », Paris, Hachette.

HORGUELIN, P. A. (1978), *Pratique de la révision*, Montréal, Linguatech, iii-189 p.

HORGUELIN, P. A. (1985), *Pratique de la révision*, Montréal, Linguatech, 195 p. (Réédition.)

HORGUELIN, P. A. et J.-P. BÉNARD (1975), *Pratique de la traduction. Version générale*, Montréal, Linguatech, iii-141 p.

HOSINGTON, B. et P. A. HORGUELIN (1980), *A Practical Guide to Bilingual Revision*, Montréal, Linguatech, 198 p.

JOLY, A. et D. O'KELLY (1993), *Thèmes anglais : lexique et grammaire*, Paris, Nathan, 254 p.

JULIÉ, K. et C. GRIMAL (1991), *Recueil de thèmes anglais*, Paris, Hachette Supérieur, 159 p.

LARUELLE, P. (1989), *La Version anglaise*, coll. « Ellipses », Paris, Éditions Marketing, 238 p.

LÉCUYER, M.F. et P. VIREY (1970), *Advanced Non-Literary Texts for Translation from and into French*, Londres, George G. Harrap, 175 p.

LEDERER, M. (1994), *La Traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*, coll. « F/Références », Paris, Hachette, 224 p.

LOZES, M. et J. LOZES (1994), *Version anglaise. Filière LEA*, Paris, Presses Universitaires de France, 209 p.

MAILLOT, J. (1969), *La Traduction scientifique et technique*, Paris, Eyrolles, 233 p.

MAILLOT, J. (1981), *La Traduction scientifique et technique*, 2e édition, Paris/Saint-Hyacinthe, Technique et documentation/Edisem, xiii-264 p.

MOUCHON, J.-P. (1971), *Cours gradué de thème anglais*, Paris, Ophrys, 138 p.

NEWMARK, P. (1988), *A Textbook of Translation*, New York, Prentice-Hall, xii-292 p.

NIDA, E. et C.R. TABER (1969), *The Theory and Practice of Translation*, Leiden, E.J. Brill, viii-220 p.

PERRIN, I. (1996), *L'Anglais : comment traduire ?*, coll. « Les Fondamentaux », n° 64, Paris, Hachette, 159 p.

PETTON, A. (1986), *La Version anglaise expliquée : technique et entraînement*, Paris, C.D.U.- Sedes, 1986, 176 p.

PETTON, A. (1995), *Version anglaise : 27 textes traduits et commentés*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 249 p.

POLLAK, L. (1989), *La Traduction sans peur... et sans reproche. Cours d'initiation à la version*, Montréal, Guérin Éditeur, 186 p.

Revisor's Handbook (1985), Ottawa, Bureau des traductions, pagination discontinue, 13 annexes. (Document interne.)

REY, J. (1965), *Recueil de versions et thèmes*, coll. « Méthode et travail », Paris, Ophrys, 149 p.

RITCHIE, R.L.G. et C.I. SIMONS (1965), *Essays in Translation from French* (c1941), nouvelle édition, Cambridge, Cambridge University Press, 405 p.

ROULEAU, M. (1994), *La Traduction médicale. Une approche méthodique*, Brossard, Linguatech, xv-326 p.

TATILON, C. (1986), *Traduire : pour une pédagogie de la traduction*, coll. « Traduire, Écrire, Lire », Toronto, Éditions du GREF, xiii-177 p.

THOMSON, J.M. (1993), *From & into English. An Introduction to Translating from & into English*, Paris, Dunod, xv-186 p.

VAN HOOF, H. (1986), *Précis pratique de traduction médicale*, Paris, Maloine, 309 p.

VAN HOOF, H. (1989), *Traduire l'anglais. Théorie et pratique*, Louvain-la-Neuve, Duculot, 215 p.

VINAY, J.-P. (dir.) (1952), *Traductions. Mélanges offerts en mémoire de Georges Panneton*, Montréal, Institut de traduction, 179 p.

VINAY, J.-P. et J. DARBELNET (1958), *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris/Montréal, Didier/Beauchemin, 331 p.

VINAY, J.-P. et J. DARBELNET (1968), *Cahier d'exercices / Work Book n° 1*, Ottawa, Beauchemin, 97 p. (Complément de la *Stylistique comparée...*)

VINAY, J.-P. et J. DARBELNET (1972), *Cahier d'exercices / Work Book n° 2*, Montréal, Beauchemin, 102 p. (Complément de la *Stylistique comparée...*)

VINAY, J.-P. et J. DARBELNET (1995), *Comparative Stylistics of French and English*, traduction de J.C. Sager et M.-J. Hamel, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, xx-358 p. (Traduction de la *Stylistique comparée...*)

VITALE, G. *et al.* (1978), *Guide de la traduction appliquée.* Tome 1 : *Version*, Paris/ Montréal, Librairie Vuibert/Presses de l'Université du Québec, xvi-397 p.

VITALE, G. *et al.* (1980), *Guide de la traduction appliquée.* Tome 2 : *Thème*, Québec, Presses de l'Université du Québec, xvii-439 p.

VRECK, F. (1992), *A B C de la version anglaise*, coll. « Longman Université », Paris, Longman France, 252 p.

WATSON RODGER, V. (1990), *Apprendre à traduire. Cahier d'exercices pour l'apprentissage de la traduction français-anglais, anglais-français*, Toronto, Canadian Scholars' Press, xiv-226 p.

WOOD, M. (1995), *Thème anglais. Filière classique*, coll. « Premier Cycle », Paris, Presses Universitaires de France, 346 p.

ANNEXE 6

MÉTALANGAGE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION, TEL QU'IL RESSORT DES GLOSSAIRES DE 16 MANUELS ET DU GLOSSAIRE ANALYTIQUE DE JEAN ET CLAUDE DEMANUELLI

Remarques préliminaires

1. Pour procéder au dénombrement des notions (et non des termes), il a fallu ramener à une les occurrences multiples, regrouper les synonymes, soit dans une même langue (entropie/perte ; *recurrence/reiteration*), soit entre les deux langues en présence (reformulation/*rewording* ; dilution/*expansion*) et tenir compte également des variantes (incongruence/non-congruence). Ainsi, une même notion n'a pas été comptée deux fois.
2. Les termes des quatre glossaires anglais sont indiqués en italique.
3. Les synonymes dans une même langue sont donnés entre parenthèses. Exemples : *group* (*phrase*) ; oxymore (oxymoron).
4. Les termes anglais correspondant à un terme français sont indiqués entre crochets. Exemples : acronyme [*acronym*] ; faux ami(s) [*false friend, deceptive cognate*].
5. Les inversions ont été supprimées. Exemples : les entrées « présentation, tour de » ou « réel, plan du » sont listées ici sous leur forme syntagmatique normale « tour de présentation », « plan du réel ».

LISTE DES NOTIONS

abréviation
abstract
abstract noun
accent
accent emphatique
acception
accompli
acinèse
acronyme [*acronym*]
action
active language
active voice
actual
actualisateur
actualisation
actualiser
actuel
adaptation [*adaptation*]
addition
adéquation
adjacency pairs
adjectif de relation
adjectif qualificatif
adjectival clause (*relative clause*)
adjectival noun
adjectivation
adjective
adverbe [*adverb*]
affectif
affix
affixation
affranchissement des structures
agencement syntaxique
agent
agrammaticalité
aides à la traduction
aire sémantique (champ sémantique) [*semantic area*]
aire synonymique
ajout
allitération
allusion
ambiguïté [*ambiguity*]
ambivalent [*ambivalent*]
amplification
anachronisme
anacoluthon
analysis
analytical expression (*descriptive substitute*)
analytique
anaphore [*anaphora*]
anglicisme
animé [*animate*]
animisme [*animism*]
anonymous text
antéposition
antonym
aplatissement
appel de note
apposition [*apposition*]
appréhension du sens
appréhension visuelle
appropriateness
archaïsme [*archaism*]
archilexème
argot [*slang*]
argument
argumentation
article
articulation
artificial language
aspect [*aspect*]
associations mémorielles
associations syntagmatiques
assumed familiarity
attaque
attitude

attribut
aural
authoritative statement
authoritative text
autonymie
autorévision
auxiliaire modal
babélisme
background, to
back-transformation
back-translation test
bagage cognitif
banque de terminologie
barbarisme
bas de casse
belles infidèles
blend (*"portmanteau" word*)
cacophonie
calque
canadianisme
capitale
caractérisation
case-gap
case-partner
casual level
cataphorique [*cataphoric*]
category
causative
central meaning (*unmarked meaning*)
champ sémantique
channel
channel capacity
charabia
charnière [*junction*]
charnière de rappel
charnière de terminaison
charnière de traitement
chassé-croisé [*cross-transposition*]
chassé-croisé elliptique
chiasmus
chosocentricité
circonlocution
classe [*class*]
classification
classifier
clause
cliché
clivée
Cloze technique
c.o.d. (complément d'objet direct)
CO de départ (complément de rang zéro)
cognitif
cohérence [*coherence*]
cohésion
collocation [*collocation*]
comment
comment language
common component
communication
communication load
communicative dimension
communicative dynamism
communicative translation
commutability of signs
commutation
commutation de déterminants
comparaison [*simile*]
compatibilité
compatible
compensation [*compensation*]
complement
complément circonstanciel
complément de contexte
complément de nom
complément d'objet
compléments cognitifs
complex structure
component (*constituent part*)
componential analysis
composition

descriptif
description
destinataire
déterminant [*determiner*]
déterminant génitif
déterminé
développement
déverbalisation
diagnostic component (*contrastive, distinctive, essential component*)
dialecte [*dialect*]
dictionary word
dictionnaire
dilution [*expansion, analytical redistribution*]
direct discourse
direct object
discontinu
discours [*discourse*]
disjonction exclusive
dislocation
dissonance
ditransitive
divergence
division
documentation
domain
doublet
dynamic equivalence
écart
écho
éclairage
économie
écrasement
écriture
effacement
effectiveness
effet stylistique [*special effect*]
efficiency
élision
ellipse [*ellipsis*]
empan
emprunt
empty verb
énallage
encodage [*encoding*]
encyclopédique
endocentric expression
énoncé
énoncé fermé
énoncé ouvert
énonciation
entities
epistolary formula
épithète
éponyme [*eponym*]
équivalence [*equivalence*]
équivalent
équivoque
esoteric language
espèces grammaticales
étoffement
étymologie
euphémisme [*euphemism*]
euphonie
evaluation
event
exclusive first person plural
exegesis
exocentric expression
expansion
explication de texte
explicitation
explicite [*explicit*]
exposition
expressionnisme
expressive
extension
extra-subjectif
extratextuel
faithful (*accurate, correct*)
famille de mots

fausse question [*rhetorical question*]
fausses abstractions
fausses précisions
faute
faute de langue
faute de traduction
faux terme technique
faux ami(s) [*false friend, deceptive cognate*]
faux compraratif
faux sens
felicity conditions
fiche terminologique
fidélité
figurative
figure de style
flashback
fléchage
floating pronoun
focus
foreground, to (*highlight, to*)
form
formal correspondance
formal equivalence
formal level
formation lexicale
formel
franglais
fréquence
functional sentence perspective
functional translation
gain
gallicisme
généralisation
general word
générique [*generic, superordinate*]
génie de la langue [*genius of a language*]
genitive construction
genre (*genre*)
gérondif
glissement
glose
glossaire
glottochronology
goal
graeco-latinism
grammaire [*grammar*]
grammaticalisation
grammatical word (*functional word*)
graphie
groupe nominal [*noun group, noun phrase*]
groupe prépositionnel [*prepositional phrase*]
groupe syntaxique
groupe verbal [*verb phrase*]
guillemets
harmonization
hearer meaning
heaviness
hiatus
homographe(s)
homonyme(s) [*homonym*]
homophone(s)
honorific
house-on-the-hill construction
house-style (*format*)
hybridization
hypallage
hyperonyme
hypertheme
hypertraduction
hyponyme
hypotaxe [*hypotaxis*]
iceberg
ideophone
idiolecte [*idiolect*]
idiomatique [*idiomatic*]
idiome [*idiom*]
idiotisme
illocutionary

imperative function of language
imperfectif
implicature
implicitation
implicite [*implicit*]
impressionnisme
impropriété
inanimé [*inanimate*]
inchoatif (aspect)
incise
inclusion
inclusive first person plural
incongruence (non-congruence)
incrémentialisation
indefinite article
independent clause
indice
indirect discourse
indirect object
inference
infix
information
informative
informativity
infrapaginal
initiator
instruction
intégration
intelligibility (comprehensibility)
intensifiers
intentionality
interaction
interférence [*interference*]
internationalism
interpretant
interprétation
interpréter
interrévision
intertextuality
intertitre
intimate level
intransitive verb
intra-subjectif
intratextuel
inversion [*inversion*]
isotopie
italique
itératif (aspect)
jargon [*jargon*]
joncteur
juxtaposition
kernel
lacune [*no-equivalent word*]
langage
langue [*natural language*]
langue d'arrivée [*target language, receptor language*]
langue de départ [*source language*]
langue de spécialité
lexical
lexicalisation
lexicalisé
lexicographique
lexique [*lexis*]
ligature
linguistic context
linguistique différentielle
lisibilité
literary genre
literary language
littéral [*literal*]
littéralité [*literalness*]
locuteur
locution
locution adverbiale
locutionary
logical relation
macro-text processing (top-down)
majuscules
managing
maniement du langage
marge

paragraphe
parallel
parallelism
paramètres discursifs
paraphrase [*paraphrase*]
paratactic
parataxe [*parataxis*]
parcours
parfait
parole
paronyme(s)
participe présent
participial phrase
particularisation
particule [*particle*]
parties du discours
passage
passivation
pauvreté prépositive
perfectif
performative
périlinguistique civilisationnelle
périphrase
perlocutionary
perluète
permutation [*permutation*]
personnification
perte (entropie)
pertinence (trait pertinent)
phaticism
phatic language
phonology
phrase
pivot
plage sémantique
plan de l'entendement
plan du réel
plausibilité
play on words
pléonasme [*pleonasm, pleonastic expression*]
poetic language
polar contrast
polysémie
polysémique
ponctuation
positive
possessive construction
postposition
pragmatic dimension
pragmatique [*pragmatic*]
prédicat [*predicate*]
predicate, to
prefix
pre-noun
préposition [*preposition*]
prescriptif
présupposé extradiscursif
pre-text
primary element
principal clause
principe de traduction
prise à partie
procédé de traduction (de transfert)
procès [*process*]
process event
processus cognitif
producer event
product
pro-forms
proper noun
proposition principale
proposition subordonnée
prosodie
question tags
rapprochement
recatégorisation
receptor
récit
réécriture
recurrence (*reiteration*)
redondance [*redundancy*]

stylistique comparée
subject (topic)
subjective
subjectivisme
subordinate clause
subordination [*subordination*]
substandard language
substantif verbal
substantivite
substitution
sub-text
suffix
supplementary component
surcharge sémantique
surtraduction [*over-translation*]
symbol
synecdoque
synonyme [*synonym*]
synonymie
syntactic context
syntagmatique [*syntagmatic*]
syntagme
syntaxe [*syntax*]
systemic functional model
taboo
tautologie [*tautology*]
taxonomy (hierarchy)
technical level
technical term
technicité
technique de traduction
techniques de rédaction
technolecte [*field*]
temporal relations
tenor
tense
terme
terme d'identification
terminologie
tertiary element
text act
texte [*text*]
texte pragmatique
text linguistics
text-presented knowledge
text-type focus
textual indices
texture
thematic progression
thématisation [*thematisation*]
theme
through-argument
tilde
tonalité
tour de présentation
tournure
traduction [*translation*]
traduction commentée
traduction interprétative
traduction libre
traduction littérale
traduction mot à mot
traduction oblique
traductologie
trait sémantique
transaction
transcodage (traduction linguistique) [*linguistic translation*]
transfert [*transfer, transference*]
transformation (forward transformation)
transform, to
transformational grammar
transition (transitional features)
transitive
transitivité
translationese (translatorese)
transparence
transparent
transposition [*transposition, shift*]
troncation
tronc commun

LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA

Collection « Regards sur la traduction » dirigée par Jean Delisle

La collection **« Regards sur la traduction »** regroupe des ouvrages de réflexion et de synthèse des connaissances théoriques ou pratiques sur la traductologie. Ces publications couvrent les domaines suivants : théorie, histoire, méthodologie, lexicologie, terminologie, interprétation, etc. Elles sont susceptibles d'intéresser aussi bien les étudiants des écoles et instituts de formation que les professionnels en exercice, désireux de connaître la réflexion de nature théorique ou méthodologique dans leur domaine de spécialisation. Cette collection, dont le volet *pratique* est la collection « Pédagogie de la traduction », accueille des manuscrits de langues française et anglaise.

Dans la même collection :

Jean Delisle et Judith Woodsworth, *Les Ttraducteurs dans l'histoire*, 1995.

Clara Foz, *Le Traducteur, l'Église et le Roi*, 1998.

Francesca Gaiba, *The Origins of Simultaneous Interpretation : The Nuremberg Trial*, 1998.

Dans la collection « Pédagogie de la traduction » :

Jean Delisle, *La Traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, 1993.

Jean Delisle, *La Traduction raisonnée. Livre du maître*, 1993.

Allison Beeby Lonsdale, *Teaching Translation from Spanish to English*, 1996.


This page intentionally left blank

ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION ET TRADUCTION DANS L'ENSEIGNEMENT

Cet ouvrage sonde deux grands types de transfert interlinguistique : la *traduction professionnelle*, enseignée dans les écoles et instituts de formation de traducteurs, et la *traduction didactique* (thème/version), pratiquée en enseignement des langues. Les auteurs des textes réunis ici, tous des pédagogues d'expérience, tentent de répondre à quelques-unes des questions fondamentales du domaine : en quoi l'enseignement de la traduction professionnelle se distingue-t-il des exercices de traduction didactique ? Comment enseigner à bien comprendre les textes avant de les traduire ? Comment convient-il d'évaluer les traductions ? La puissance d'Internet peut-elle être mise au service de l'enseignement de la traduction ? Quel métalangage utilise-t-on dans les cours de traduction ? Pourquoi est-il important d'inculquer aux étudiants des habitudes dénominatives ? L'introspection à haute voix (*think-aloud protocols*) peut-elle contribuer à améliorer la pédagogie de la traduction ? Autant de questions qui trouvent dans ce collectif des éléments de réponse propres à faire progresser la pédagogie de la traduction et à stimuler la recherche.

Les codirecteurs

Jean Delisle est diplômé de la Sorbonne Nouvelle (Paris III) et professeur titulaire à l'Université d'Ottawa, où il enseigne depuis 1974 la traduction générale et économique ainsi que l'histoire et la pédagogie de la traduction. Il est l'auteur, entre autres, de *L'Analyse du discours comme méthode de traduction, Au cœur du trialogue canadien, La Traduction au Canada, 1534-1984, Les Alchimistes des langues* et *La Traduction raisonnée.* Il a été l'instigateur et le maître d'œuvre des collectifs *Les Traducteurs dans l'histoire, DIDACTERM — Terminologie quadrilingue de l'enseignement de la traduction* et *Portraits de traducteurs.* Certaines de ses publications ont été traduites en anglais, en chinois, en espagnol, en galicien et en portugais.

Hannelore Lee-Jahnke est titulaire d'un doctorat ès lettres de l'Université Paul-Valéry (Montpellier) et détient un diplôme de traducteur de l'École de traduction et d'interprétation de l'Université de Genève, où elle enseigne depuis 1979 la traduction professionnelle vers l'allemand. Ses champs d'intérêt comprennent la pédagogie de la traduction, la psycholinguistique appliquée à l'enseignement de la traduction et l'histoire de la traduction. Au nombre de ses publications figurent *David Herbert Lawrence et la psychanalyse, Die Übersetzung in der Schweiz : eine Bibliographie* et, à titre de codirectrice, *DIDACTERM — Terminologie quadrilingue de l'enseignement de la traduction.*

Collection

REGARDS SUR LA TRADUCTION



This page intentionally left blank



This page intentionally left blank



Le papier utilisé pour cette publication satisfait aux exigences minimales contenues dans la norme American National Standard for Information Sciences – Permanence of Paper for Printed Library Materials, ANSI Z39.48-1992.

Achevé d'imprimer en décembre 1998 chez

VEILLEUX
IMPRESSION À DEMANDE INC.

à Boucherville, Québec